

学校音楽教育における阿波人形浄瑠璃の
教育的価値と教材としての可能性に関する研究

2015

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科

教科教育実践学専攻
(鳴門教育大学)

川 北 雅 子

目 次

序章	1
1. 問題の所在と研究の動機	1
2. 研究の目的	2
3. 研究の方法	2
4. 先行研究	8
5. 用語の定義	9
注および引用文献	10
第 I 部 郷土芸能の文化的価値と教育的価値に関する原理的考察	12
第一章 文化と人間形成に関する諸論	12
第一節 文化と教育	12
第一項 教育の概念について	12
第二項 文化の概念について	14
第二節 シュプランガーにおける文化と教育に関する論	16
第一項 シュプランガーの文化論	17
(1) 存在の層	18
(2) 意識の層	19
(3) 文化の伝達・再創造と人間形成	22
第二項 シュプランガーの教育論	26
(1) 発達の援助	27
(2) 文化財の伝達	28
(3) 良心の覚醒	29
第三節 文化と人間形成に関する諸論	31
第一項 源了圓の見解にみる文化と人間形成	31
(1) 源の教育観	31
(2) 源の文化観	32
(3) 文化と人間との関係	32
第二項 細谷恒夫の見解にみる人間形成と文化	35
(1) 個人の人間形成	35
(2) 教育的な環境	37
(3) 文化の教育的な意義	38
第三項 小笠原道雄の見解にみる文化伝達と人間形成	39
(1) 文化と文化伝達	39
(2) 文化伝達と人間形成	40
第四項 高久清吉の見解にみる教育がめざす人間形成と文化	40
(1) 人間形成がめざす「有能性」と「人間性」	40
(2) 「有能性」と「人間性」との関係と文化	41

第四節 第一章のまとめ	42
注および引用文献	44
第二章 音楽科教育において教育的価値として扱われる伝統音楽の本質と意義	52
第一節 学校における音楽科教育の本質	52
第一項 教科教育の一環としての音楽科	52
第二項 文化としての音楽と子どもの人間形成	53
第二節 我が国の伝統音楽の文化的価値	54
第一項 我が国の伝統音楽の中にみられる多層構造	54
第二項 我が国の伝統音楽の特徴	57
第三項 我が国の伝統音楽の特質	59
(1) 我が国の伝統音楽と日本人の精神	59
(2) 我が国の伝統音楽の中にみられる精神的価値の諸相	62
第三節 音楽科教育における伝統音楽の教育的価値	63
第一項 音楽科教育における我が国の伝統音楽	63
第二項 我が国の伝統音楽による人間形成	65
第四節 第二章のまとめ	66
注および引用文献	67
第三章 音楽科の教材となる地域の人形芝居の基本的特質	71
第一節 郷土芸能の文化的価値	71
第一項 郷土芸能について	71
第二項 郷土芸能の特性	72
第二節 地域の人形芝居の文化的価値と音楽科教育における教育的価値	72
第一項 地域の人形芝居について	72
第二項 祭礼の場における人形芝居	73
(1) 「式三番」	73
(2) 「えびす舞」	74
(3) 義太夫による人形浄瑠璃	75
第三項 地域の人形芝居の中にみられる精神的な規範と特性	77
(1) 地域の人形芝居の音楽的な特徴	77
(2) 地域の人形芝居の中にみられる精神的価値の諸相	80
第四項 音楽科教育における地域の人形芝居の教育的価値	81
第三節 第三章のまとめ	82
注および引用文献	83
第Ⅰ部のまとめ	87
 第Ⅱ部 阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察	89
第四章 阿波人形浄瑠璃の特質	89
第一節 阿波人形浄瑠璃の歴史的背景	89
第二節 阿波人形浄瑠璃の人形と音楽	91

第三節 阿波人形浄瑠璃の中にみられる精神的価値	91
第四節 第四章のまとめ	94
注および引用文献	95
第五章 阿波人形浄瑠璃の教育的価値	97
第一節 阿波人形浄瑠璃の社会教育的な価値	97
第一項 『義太夫調査書』の歴史的背景	97
第二項 『義太夫調査書』(1913.7.22 版)の構成と内容	98
第三項 『義太夫調査書』の「附録」にみられる教育思想	100
第四項 第一種から第四種の作品に盛られた教育会の見解	102
第五項 『義太夫調査書』に対する反論と教育会の反批判	103
第六項 『義太夫調査書』が示唆する阿波人形浄瑠璃の精神的価値	105
第二節 学校音楽教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値	107
第一項 音楽科教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値	107
第二項 音楽科教育から派生する阿波人形浄瑠璃の精神的価値	109
第三節 第五章のまとめ	111
注および引用文献	112
第六章 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の特性	116
第一節 《傾城阿波の鳴門》の全体構成と〈順礼歌の段〉について	116
第二節 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の床本の作成と分析	117
第一項 音楽科の授業で用いる床本の作成	117
第二項 注目させる三つの場面の音楽的な特徴	120
(1) お弓の心情が表されている場面	121
(2) お鶴の心情が表されている場面	128
(3) お弓お鶴の悲哀が表されている場面	134
第三項 注目させる三つの場面の人形の特徴	144
第三節 第六章のまとめ	146
注および引用文献	148
第Ⅱ部のまとめ	150
第Ⅲ部 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の教材としての可能性に関する実践的考察	152
第七章 体験の場を組み込んだ実践とその考察	152
第一節 授業実践の概要	152
第一項 浄瑠璃の語りや三味線と人形にふれさせた授業の指導計画と指導内容	152
第二項 生徒の活動の様子	155
第二節 分析の結果からの考察	158
第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱、音高、音色に注目した楽音構造の知覚	158

第二項 親子の情愛と悲哀の感受	163
第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識	166
第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度	169
第三節 実践の成果と課題	172
注および引用文献	173
第八章 太夫の語りを直接鑑賞させた実践とその考察	175
第一節 授業実践の概要	175
第一項 声の音色を中核的な学習内容とした授業の指導計画と指導内容	175
第二項 生徒の活動の様子	177
第二節 分析の結果からの考察	181
第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱, 音高, 音色に注目した楽音構造の知覚	181
第二項 親子の情愛と悲哀の感受	186
第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識	189
第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度	191
第三節 実践の成果と課題	192
注および引用文献	193
第九章 表現と鑑賞との関連を重視した実践とその考察	194
第一節 授業実践の概要	194
第一項 太夫の語りを模倣させた授業の指導計画と指導内容	194
第二項 生徒の活動の様子	197
第二節 分析の結果からの考察	203
第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱, 音高, 音色に注目した楽音構造の知覚	204
第二項 親子の情愛と悲哀の感受	212
第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識	217
第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度	219
第三節 実践の成果と課題	221
注および引用文献	222
第Ⅲ部のまとめ	224
注および引用文献	226
終章	227
1. 本論文の要旨	227
2. 今後の課題	229
参考文献一覧	230
補足資料	236
謝辞	264

序章

1. 問題の所在と研究の動機

近年，学校教育では，我が国の伝統文化に関する学習が注目されている。このことは，教育基本法と学校教育法の改正に基づいて，文部科学省によって平成 20(2008)年 3 月に学校教育法施行規則の一部と学習指導要領の改訂が行われ，わが国の伝統文化に関する学習の充実を図ることが教育現場に義務づけられたということからも確認される。中学校音楽科では，こうした伝統文化に関する教材として，一般に，雅楽《越天楽》や歌舞伎《勧進帳》，長唄《越後獅子》などの我が国の伝統音楽が取りあげられている。そして，これらの伝統音楽に関する実践論文が多々ある。しかしながら，地域の伝統文化である郷土芸能は，音楽科ではあまり教材として取りあげられていない。その結果，積極的に授業に導入する教師がいる一部の学校でしか扱われていないという様相を呈している¹⁾。また，部活動あるいは同好会として，地域の人材を活用しながら郷土芸能の継承に力を入れている学校がいくつかあるが²⁾，ここには，教育課程外において，限られた生徒だけが郷土の伝統文化に親しんでいるという姿がみられる。一方，生徒に目を向けると，郷土芸能やその音楽に興味や関心を示すものはきわめて少なく，なかには異質なものと感じているという実態がある。

このような問題を解決するためには，学校音楽教育における郷土芸能の文化的な価値や教育的な価値，教材としての可能性を明らかにすることが必要になる。つまり，古来より地域にいきづいている郷土芸能の真価が，児童生徒の「生きる力」を育む教育的価値として発揮されるようにすることが緊要なのである。

そこで，本研究では，徳島県の郷土芸能として存在する阿波人形浄瑠璃に注目し，学校音楽教育における教育的価値と教材としての可能性を究明していく。特に，阿波人形浄瑠璃の音楽である義太夫の内容と形式に注目し，ここで表現されている普遍的な人間感情の様態に着目しながらその特質と可能性を究明していく。このような考察を行うことによって，郷土芸能から我が国の伝統文化の学習へと発展させ，自国の文化を一層深く理解させ，自国の伝統文化を尊重する児童生徒を育成することが可能になると思われる。なぜならば，我が国の伝統文化として広く知られている人形浄瑠璃文楽と，徳島県の郷土芸能として継承されてきた阿波人形浄瑠璃との間には，太夫の声と三味線の表現の内容と様式において多くの共通点が見い出されるからである。

2. 研究の目的

以上のような見地から、本研究では、地域の伝統文化である阿波人形浄瑠璃の教育的価値を論理的に検討し、学校音楽教育における教材としての可能性を実践的な考察を通して検討することを目的とする。

3. 研究の方法

本研究の目的を達成するため、次のような手順で考察を行う。

第一に、一般教育学や音楽科教育学における知見をふまえながら、郷土芸能を学校音楽教育の教材として位置づける上で基礎となる原理的考察を行う。具体的には、文化と人間形成に焦点をあてて、音楽科の教材となる我が国の伝統音楽と地域の人形芝居という郷土芸能の文化的、教育的価値について吟味する。

第二に、地域の人形浄瑠璃の教育的価値について、文献研究とフィールドワークを通して考察する。また、中学校の音楽科教育において教材となる地域の人形浄瑠璃の特徴を明らかにする。具体的には、阿波人形浄瑠璃の特質、社会教育的な価値、および、学校音楽教育における教育的価値について検討する。特に、大正 2(1913)年に徳島縣教育會が発行した『義太夫調査書』に注目し、この中にみられる義太夫の社会教育的な価値について検討する。そして、中学校における音楽科で教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼礼歌の段〉を分析し、この作品（外題）に内在する人間感情の様態と音楽の形式的特徴について考察する。

第三に、第一の郷土芸能の文化的、教育的価値に関する原理的考察と第二の阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察に基づいて、中学生を対象とした実践的研究を行う。具体的には、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした授業の構想と実践を試みる。そして、その結果からの考察を通して、学習の深まりや認識の深まり、関心・意欲・態度の状況を明らかにし、学校音楽教育における阿波人形浄瑠璃の教材としての可能性を検討する。

以上のように、本研究は、教育実践学的な見地に立って進めていく。この教育実践学とは、学校教育に焦点をあてた教育実践に関する「学」で、実践を中核として、「理論の実践化」と「実践の理論化」をめざす研究を行うことである。したがって、本論文では、第Ⅰ部 郷土芸能の文化的価値と教育的価値に関する原理的考察、第Ⅱ部 阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察、第Ⅲ部 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の教材としての可能性に関する実践的考察という三つの部分から構成することになる。

以上のことから、本論文の枠組みは、次に示すように、序章と終章と三つの部分から構

成される。

表1 本論文の枠組み

<p>序章 研究の目的と方法</p> <p>第Ⅰ部 郷土芸能の文化的価値と教育的価値に関する原理的考察</p> <p>1. 文化と人間形成に関する諸論</p> <p>2. 音楽科教育において教育的価値として扱われる伝統音楽の本質と意義</p> <p>3. 音楽科の教材となる地域の人形芝居の基本的特質</p>	<p>第Ⅱ部 阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察</p> <p>1. 阿波人形浄瑠璃の特質</p> <p>2. 阿波人形浄瑠璃の社会教育的な価値</p> <p>3. 学校音楽教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値</p> <p>4. 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の特性</p>
<p>第Ⅲ部 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の教材としての可能性に関する実践的考察</p> <p>1. 体験の場を組み込んだ実践とその考察</p> <p>2. 太夫の語りを直接鑑賞させた実践とその考察</p> <p>3. 表現と鑑賞の関連を重視した実践とその考察</p> <p>4. 実践の成果と課題</p> <p>終章 本論文の要旨 今後の課題</p>	

したがって、論文の構成は、次のようになる。

序章

1. 問題の所在と研究の動機
2. 研究の目的
3. 研究の方法
4. 先行研究
5. 用語の定義

第Ⅰ部 郷土芸能の文化的価値と教育的価値に関する原理的考察

第一章 文化と人間形成に関する諸論

第一節 文化と教育

第一項 教育の概念について

第二項 文化の概念について

第二節 シュプランガーにおける文化と教育に関する論

第一項 シュプランガーの文化論

(1) 存在の層

(2) 意識の層

(3) 文化の伝達・再創造と人間形成

第二項 シュプランガーの教育論

(1) 発達の援助

(2) 文化財の伝達

(3) 良心の覚醒

第三節 文化と人間形成に関する諸論

第一項 源了圓の見解にみる文化と人間形成

(1) 源の教育観

(2) 源の文化観

(3) 文化と人間との関係

第二項 細谷恒夫の見解にみる人間形成と文化

(1) 個人の人間形成

(2) 教育的な環境

(3) 文化の教育的な意義

第三項 小笠原道雄の見解にみる文化伝達と人間形成

(1) 文化と文化伝達

(2) 文化伝達と人間形成

第四項 高久清吉の見解にみる教育がめざす人間形成と文化

(1) 人間形成がめざす「有能性」と「人間性」

(2) 「有能性」と「人間性」との関係と文化

第四節 第一章のまとめ

第二章 音楽科教育において教育的価値として扱われる伝統音楽の本質と意義

第一節 学校における音楽科教育の本質

第一項 教科教育の一環としての音楽科

第二項 文化としての音楽と子どもの人間形成

第二節 我が国の伝統音楽の文化的価値

第一項 我が国の伝統音楽の中にみられる多層構造

第二項 我が国の伝統音楽の特徴

第三項 我が国の伝統音楽の特質

(1) 我が国の伝統音楽と日本人の精神

(2) 我が国の伝統音楽の中にみられる精神的価値の諸相

第三節 音楽科教育における伝統音楽の教育的価値

第一項 音楽科教育における我が国の伝統音楽

第二項 我が国の伝統音楽による人間形成

第四節 第二章のまとめ

第三章 音楽科の教材となる地域の人形芝居の基本的特質

第一節 郷土芸能の文化的価値

第一項 郷土芸能について

第二項 郷土芸能の特性

第二節 地域の人形芝居の文化的価値と音楽科教育における教育的価値

第一項 地域の人形芝居について

第二項 祭礼の場における人形芝居

(1) 「式三番」

(2) 「えびす舞」

(3) 義太夫による人形浄瑠璃

第三項 地域の人形芝居の中にみられる精神的な規範と特性

(1) 地域の人形芝居の音楽的な特徴

(2) 地域の人形芝居の中にみられる精神的価値の諸相

第四項 音楽科教育における地域の人形芝居の教育的価値

第三節 第三章のまとめ

第Ⅰ部のまとめ

第Ⅱ部 阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察

第四章 阿波人形浄瑠璃の特質

第一節 阿波人形浄瑠璃の歴史的背景

第二節 阿波人形浄瑠璃の人形と音楽

第三節 阿波人形浄瑠璃の中にみられる精神的価値

第四節 第四章のまとめ

第五章 阿波人形浄瑠璃の教育的価値

第一節 阿波人形浄瑠璃の社会教育的な価値

- 第一項 『義太夫調査書』の歴史的背景
- 第二項 『義太夫調査書』(1913.7.22 版)の構成と内容
- 第三項 『義太夫調査書』の「附録」にみられる教育思想
- 第四項 第一種から第四種の作品に盛られた教育会の見解
- 第五項 『義太夫調査書』に対する反論と教育会の反批判
- 第六項 『義太夫調査書』が示唆する阿波人形浄瑠璃の精神的価値

第二節 学校音楽教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値

- 第一項 音楽科教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値
- 第二項 音楽科教育から派生する阿波人形浄瑠璃の精神的価値

第三節 第五章のまとめ

第六章 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の特性

第一節 《傾城阿波の鳴門》の全体構成と〈順礼歌の段〉について

第二節 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の床本の作成と分析

- 第一項 音楽科の授業で用いる床本の作成
- 第二項 注目させる三つの場面の音楽的な特徴
 - (1)お弓の心情が表されている場面
 - (2)お鶴の心情が表されている場面
 - (3)お弓お鶴の悲哀が表されている場面
- 第三項 注目させる三つの場面の人形の特徴

第三節 第六章のまとめ

第Ⅱ部のまとめ

第Ⅲ部 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の教材としての可能性に関する実践的考察

第七章 体験の場を組み込んだ実践とその考察

第一節 授業実践の概要

- 第一項 浄瑠璃の語りや三味線と人形にふれさせた授業の指導計画と指導内容
- 第二項 生徒の活動の様子

第二節 分析の結果からの考察

- 第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱, 音高, 音色に注目した楽音構造の知覚
- 第二項 親子の情愛と悲哀の感受

第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

第三節 実践の成果と課題

第八章 太夫の語りを直接鑑賞させた実践とその考察

第一節 授業実践の概要

第一項 声の音色を中核的な学習内容とした授業の指導計画と指導内容

第二項 生徒の活動の様子

第二節 分析の結果からの考察

第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱、音高、音色に注目した楽音構造の知覚

第二項 親子の情愛と悲哀の感受

第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

第三節 実践の成果と課題

第九章 鑑賞と表現との関連を重視した実践とその考察

第一節 授業実践の概要

第一項 太夫の語りを模倣させた授業の指導計画と指導内容

第二項 生徒の活動の様子

第二節 分析の結果からの考察

第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱、音高、音色に注目した楽音構造の知覚

第二項 親子の情愛と悲哀の感受

第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

第三節 実践の成果と課題

第Ⅲ部のまとめ

終章

1. 本論文の要旨

2. 今後の課題

参考文献一覧

補足資料

謝辞

4. 先行研究

学校音楽教育において、郷土芸能として地域の人形浄瑠璃を扱った指導に関する研究は、極めて少ない³⁾。これは、教育現場で、地域の人形浄瑠璃を扱える指導者があまりいないことが原因である。このような実態をふまえて、ここでは地域の人形浄瑠璃に限定しないで、我が国の伝統芸能の人形浄瑠璃文楽を含めて、先行研究として取りあげる。

(1) 学校音楽教育において人形浄瑠璃文楽を扱った指導に関する研究

学校音楽教育において人形浄瑠璃文楽を扱った指導に関する研究では、これまでに教材に関する研究が行われてきた。本研究に関わるものとして、垣内幸夫、嶋田由美、勝岡ゆかりの研究があげられる。

垣内は、小学校と中学校における語り物音楽の教材化試案を出し⁴⁾、自らも実践を試みて⁵⁾、学校音楽教育に義太夫という我が国の伝統音楽を導入する可能性があることを報告している⁶⁾。しかし、この研究は、語り物音楽として義太夫が音楽科の教材となることを示唆した段階で終わっていて、義太夫の指導法については十分な検討がなされていない。

嶋田は、教員養成大学の学生を対象として、《卅三間堂棟木由来》〈木遣りの段〉を最初に音を伏して映像のみから鑑賞し、次に音をつけて鑑賞するという実践を試み、総合芸術として人形浄瑠璃文楽を教育現場に導入することを提案している⁷⁾。しかし、この研究は、大学の指導者の立場から人形浄瑠璃文楽の扱い方について論じたもので、音楽科の授業における教材としての可能性については十分な検討がなされていない。

勝岡は、『浄瑠璃雑誌』『浄瑠璃時報』『浄瑠璃世界』『太棹』などの史料研究と、全国の人形浄瑠璃保護団体や学校で人形浄瑠璃の伝承活動をしている子どもたちへのアンケート調査を通して、人形浄瑠璃には、時代を超えた普遍的な価値があり、人間形成の上で大きな意義を持ち、学校教育の教材として大きな可能性があることを明らかにしている⁸⁾。しかし、この研究は、史料とアンケート調査に依拠して、学校教育に人形浄瑠璃を導入する意義があることを示唆した段階で終わっていて、音楽科で人形浄瑠璃を教材として扱う可能性に関しては、具体的に示されていない。また、実践的な研究がなされたものではない。

(2) 学校音楽教育において地域の人形浄瑠璃を扱った指導に関する研究

学校音楽教育において地域の人形浄瑠璃を扱った指導に関する研究では、本研究に関わるものとして、長坂由美(鶴澤友球)・杉江淑子、萩野典子の研究があげられる。

長坂(鶴澤友球)・杉江は、小学3年生を対象として、総合的な学習と他教科を関わら

せながら、子どもが三味線師匠(長坂)の語りを聴いて模倣し、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を通して演ずるという実践を試み、人形浄瑠璃の音楽的な特徴を把握し、地域の人形浄瑠璃に対する興味を広げたことを報告している⁹⁾。この研究では、学校教育に、稽古という伝統的な学習の型を取り入れる可能性があることを示唆しているが、学校で地域の人形浄瑠璃にふれた子どもの認識については十分に検討されていない。

萩野は、小学4年生を対象として、「総合的な学習の時間」において地域の人形浄瑠璃に関する実践的な研究を行い、「地域の伝統文化を総合的な学習で取りあげることによって、自己と地域との関わりを体感させ、次世代の文化の担い手として成長させることができる」ことを示唆している¹⁰⁾。しかし、この研究は、総合的な学習における教材としての地域の人形浄瑠璃の生かし方を考察したもので、地域の人形浄瑠璃の文化的価値や教育的価値について、論理的な検討がなされたものではない。

以上のように、先行研究では、いずれも人形浄瑠璃には普遍的な価値があり、人間形成の上で大きな意義を持つこと、そして、音楽科の教材となることが示唆されていた。しかし、地域の人形浄瑠璃の文化的価値や音楽科における教育的価値について、論理的に検討されたことはなかった。また、地域の人形浄瑠璃にふれた子どもの認識についても、十分に吟味されたことがなかった。したがって、地域の人形浄瑠璃の代表的なものである阿波人形浄瑠璃の文化的な価値、社会教育的な価値、および、音楽科における教育的価値を検討し、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とする授業の構想と実践を試み、生徒の認識の深まりを吟味しながら、教材としての可能性を明らかにすることが本研究の意義になるといえる。

5. 用語の定義

本稿で使用する用語は、以下のように定義している。

(1) 日本の音楽

日本の音楽は、我が国の伝統音楽、郷土の伝統音楽、明治以降洋楽の影響を受けて成立した音楽を含め、日本におけるすべての音楽を指している。

(2) 我が国の伝統音楽

我が国の伝統音楽は、明治以前に成立した音楽とその様式によってつくられている音楽のことを指している。具体的には、雅楽、声明、琵琶楽、能楽、尺八楽、箏曲、三味線楽である。

(3) 郷土芸能

郷土芸能は、地域（郷土）において、地域の人々、特に素人によって、演じられている芸能のことである¹¹⁾。現在では、「民俗芸能」といわれることが多いが、本稿では、子どもが住んでいる地域の芸能という意味で、郷土芸能という語を用いている。そして、この郷土芸能の音楽を、郷土の伝統音楽と記している。

(4) 人形浄瑠璃

人形浄瑠璃は、義太夫（義太夫節）を地とする三人遣いによる人形芝居のことを指している。このような人形浄瑠璃には、人形浄瑠璃文楽と地域の人形浄瑠璃がある。本稿で注目している阿波人形浄瑠璃は、平成 11(1999)年 12 月 21 日に、国指定重要無形民俗文化財に指定されており、西日本における地域の人形浄瑠璃の代表的なものである¹²⁾。

(5) 大夫と太夫

本稿では、人形浄瑠璃文楽の語り手を大夫、地域の人形浄瑠璃である阿波人形浄瑠璃の語り手を太夫と記している。

注および引用文献

- 1) 清水宏美『和楽器・日本の音楽を楽しもう』音楽之友社 2003 pp.1-136
- 2) 田端幸子「伝統・文化を特別活動でどう指導するか～淡路人形浄瑠璃を学校教育に取り入れて 27 年～」中村哲編『伝統や文化に関する教育の充実』教育開発研究所 2009 pp.176-179
- 3) 文化庁『平成 14 年度地域の伝統的な芸能等の活用のあり方に関する調査研究報告書:民俗芸能で広がる子どもの世界』文化庁 2003
- 4) 垣内幸夫「小学校・中学校における伝統音楽の指導に関する若干の考察―語り物音楽教材化試案」『宮城教育大学紀要』第 17 巻 宮城教育大学 1982 pp.77-95 および、「小学校・中学校における伝統音楽の指導に関する若干の考察(2)―語り物音楽教材化試案」『宮城教育大学紀要』第 18 巻 宮城教育大学 1983 pp.27-37
- 5) 垣内幸夫「日本の伝統音楽・義太夫に親しもう」『宮城教育大学附属授業分析センター研究紀要』第 6 号 宮城教育大学 1987 pp.1-49
- 6) 前掲書および、垣内幸夫「義太夫による授業の展開：日本伝統音楽の可能性を求めて」日本音楽教育学会編『音楽教育学の展望Ⅱ(下)』音楽之友社 1991 pp.115-125

- 7) 嶋田由美「卅三間堂棟木由来による総合芸術としての文楽の指導—義太夫の扱いから文楽への転換—」
『和歌山大学教育学部紀要』第 58 巻 和歌山大学 2008 pp.87-91
- 8) 勝岡ゆかり「人形浄瑠璃の意義と役割に関する研究：人間形成の見地から」
2011 年度東京芸術大学大学院博士学位論文 pp.1-220
- 9) 長坂由美・杉江淑子「義太夫の指導／学習に関する考察—小学 3 年生を対象とした授業実践から—」
『パイディア：教育実践研究指導センター紀要』第 14 号 滋賀大学 2006 pp.97-103
- 10) 萩野典子「地域の伝統音楽を生かした『総合的な学習』の指導計画編成とその実践的方法に関する研究」 2003 年度鳴門教育大学大学院修士論文 pp.1-157
- 11) 西郷由布子「郷土芸能」の項 福田アジオ他編『日本民俗大辞典上』吉川弘文館 2006 p.496
- 12) 阿波人形浄瑠璃振興会編「国重要無形民俗文化財阿波人形浄瑠璃の概要」阿波人形浄瑠璃振興会『国指定重要無形民俗文化財阿波人形浄瑠璃』2005 p.293

第Ⅰ部 郷土芸能の文化的価値と教育的価値に関する原理的考察

第Ⅰ部では、文化と教育、文化と人間形成、学校音楽教育における郷土芸能の本質と意義について、主として一般教育学や教科教育学の文献に基づいて検討する。具体的に、第一章では、文化と人間形成について、文化人類学や一般教育学の知見に基づいて論究する。第二章では、音楽科における伝統音楽について、音楽科教育学の知見に基づいて論究する。第三章では音楽科の教材となる地域の人形芝居という郷土芸能の基本的特質について、民俗芸能の知見に基づいて論究する。そうすることによって、阿波人形浄瑠璃という郷土芸能を学校音楽教育の教材として位置づける上で基礎となる原理的考察を行う。

第一章 文化と人間形成に関する諸論

全国各地で獅子舞や神楽、人形芝居など多種多様な芸能が、地域の人々によって演じられている。このような芸能のなかで人形芝居に注目すると、祝福芸としての三番叟や恵比寿舞、奉納芸として、あるいは娯楽として義太夫節による人形浄瑠璃が多々上演されている。その意味において、私たちは多くの文化財を持っているといえる。さらに、今も上演されているということによって、こうした芸能は地域に根付いており、「今も生きている」、といえる。要するに、これらは地域、あるいは郷土の伝統的な文化として生きているのである。そこで、このような芸能、すなわち、郷土芸能を学校音楽教育の教材として位置づけるために、第一章では、文化による教育という観点から考察する。第一節では、教育と文化の概念に注目しながら、文化による教育について考察する。第二節では、シュプランガーの文化と教育に関する論について考察する。第三節では、文化と人間形成について考察する。

第一節 文化と教育

第一項 教育の概念について

教育の概念について、さまざまな見解が示されている。村田昇は、『これからの教育』のなかで、現在いろいろな教育の定義があるが、教育が「人間を人間たらしめるはたらき」であることについては、すべてに共通している」と述べている¹⁾。前田博は、『教育の本質』のなかで、「教育が人間をつくり上げるのであり、教育は人間をして人間たらしめるものである。ところがこういう考えはすでにルソー(J.J.Rousseau,1712-78)にある」と指摘

している²⁾。そして、「植物は栽培によってつくられ、人間は教育によってつくられる」と、『エミール』の第一編の冒頭の言葉を紹介している³⁾。要するに、教育とは、人間による営みである。生まれたままの未熟な人間は、教育を受けることによって、りっぱな人間になることができる。したがって、教育は、生まれたままの人間を真の人間にする働きかけであるといえる。前田によると、この教育に関する見解には、ルソー(Jean Jacques Rousseau, 1712-1778)の教育思想の影響が認められるということである。

そこで、『エミール』(1762)を取りあげ、教育に関するルソーの見解を探っていくことにする。

ルソーは、『エミール』(長尾十三二 原聡介他訳『世界教育学選集 39 エミール 1』明治図書 1762)のなかで、教育について次のように述べている⁴⁾。

植物は栽培によって、人間は教育によってつくられる。(中略)私たちは弱い者として生まれてくる。だから私たちには力が必要である。私たちは何ももたずに生まれてくる。だから私たちには援助が必要である。私たちは分別をもたずに生まれてくる。だから私たちには判断力が必要である。私たちが生まれてきたときにはもっていなかったもの、そして私たちが大きくなった時に必要なもの、そういうものはすべて教育によって私たちに与えられる。この教育は、自然か、人間か、事物かによって私たちに与えられるものである。(p.19)

人間には、援助、すなわち教育をうけることが必要である。つまり、未熟な弱い者として生まれてきた人間は、教育によって真の人間となることができるのである。このような人間への働きかけ、すなわち教育は、自然、人間、事物によって行われるのである。したがって、自然による教育、人間による教育、事物による教育という三側面からの教育を通して、未熟な状態の人間は、人間らしい、独立したりっぱな人間になることができるのである。

自然による教育とは、ルソーによると、「わたしたちの能力および器官の内的発達」を意味している⁵⁾。つまり、この自然による教育は、人間がもつ本来の能力や器官の発達が促されていくことである。人間による教育は、ルソーによると、「この(自然の教育を指す)発展をいかに利用すべきかを教える」ことである⁶⁾。つまり、人間による教育は、人間によって能力や器官の発達を促し、知育や道德教育を推進することである。事物による教育は、ルソーによると、「わたしたちを刺激する事物について私たち自身の経験が獲得

する」ことである⁷⁾。つまり、事物による教育は、外部の物と関わる経験を通して、人間の感覚や感性を高めるようにすることである。

これら三つの教育について、ルソーは、「自然の教育はわたしたちの力ではどうすることもできない。事物の教育はある点においてだけわたしたちの自由になる。人間の教育だけがほんとうにわたしたちの手ににぎられている」と述べている⁸⁾。ルソーによると、自然による教育には、人間の力が及ばないのである。人間の力が及んで私たちの意のままになるのは、人間による教育だけである。そこで、望ましい人間の育成を促すためには、自然による教育に、人間による教育と事物による教育を合わせていかなければならないのである。つまり、子どもの発達状況に即して、知育や道德教育、感性教育を行わなければならないことが教育者に求められているのである。

以上のように、『エミール』の第一編の冒頭では、人間には教育が必要であること、被教育者(子ども)の発達状況に即した教育を行うことの重要性が示唆されている。ルソーによると、教育は、自然による教育を展開させるために、人間による教育と事物による教育を行うことであるといえる。このような見地に立つと、本研究で考察する郷土芸能である阿波人形浄瑠璃という文化は、人間による事物の教育に相当することになる。そこで、文化について検討していく。

第二項 文化の概念について

文化 culture について、祖父江孝男(1926-)は、『文化人類学入門』(中公新書 2002)のなかで、「文化人類学でいう文化とは、(中略)もっとも簡単にいえば『生活様式』という意味」である、と述べている⁹⁾。平野健一郎(1937-)は、『国際文化論』(東京大学出版会 2001)のなかで、「人々の生活のしかたのすべてを指す、広い意味のことばとして使われている」と述べている¹⁰⁾。吉田禎吾(1923-)は、『文化人類学事典』(弘文堂 1987)の文化の項で、「文化人類学における文化という語は、“弥生文化”というように、“生活様式”を総称して用いられることが多い」と述べている¹¹⁾。

文化人類学における文化の概念には、人間の生活様式を意味するものが内包されている。また、文化人類学における文化の定義のなかで、最も古典的なものは、イギリスのタイラー(Edward Burnett Tylor, 1832-1917)の文化の定義である。このタイラーの定義は、文化人類学における基本的な文化の定義とされている。そして、このタイラーの定義をより詳細に捉え直したものは、アメリカのクラックホーン(Clyde Kay Maben Kluckhohn 1905-1960)らの文化の定義である¹²⁾。このクラックホーンらの定義は、現在における最適な文化の定義のひとつとされている¹³⁾。そこで、この二つの文化の定義に注目しながら、

文化の概念について吟味していくことにする。

タイラーの文化の定義は、1871年に、彼の著書、『原始文化(Primitive Culture)』の第一巻第一章「文化の科学」The Science of Cultureの冒頭において発表された。それは、次のようなものである¹⁴⁾。

文化あるいは文明とは、知識・信仰・芸術・法律・習俗・その他、社会の一員としての人の得る能力と習慣とを含む複雑な全体である。(p.1)

このタイラーの文化の定義では、「社会の一員としての人の得る能力」という部分が、中心的な文化の概念となっている。つまり、この定義における「社会の一員としての人の得る能力」というのは、人間が遺伝によって獲得した本能的な習性や行動のことではない。これは、人間が社会から後天的に学習した生活の仕方のことを指している¹⁵⁾。要するに、社会の中で、ある人間だけが獲得した個人的なものではなく、社会を構成する人間によって、創造され、共有されている行動様式あるいは生活様式のことを意味しているのである。

また、この定義における「知識・信仰・芸術」というのは、実体的な文化の諸相である。これらの諸相は、一つの相に変化が生じると、他の相に影響を及ぼす。文化を構成する諸相は、相互に関連性がある。そして、日本文化というように、これらの諸相は、全体として一つの構造を形成している¹⁶⁾。タイラーは、このように文化を捉え、人間が社会のなかで生きるために必要な能力や習慣の全体が文化であると主張している。

このタイラーの文化の定義をより詳細に捉え直したクラックホーンらは、文化を「外面的および内面的な生活様式の体系」と定義づけた¹⁷⁾。そのクラックホーンらの文化の定義は、次のようなものである¹⁸⁾。

文化とは後天的・歴史的に形成された、外面的および内面的な生活様式の体系(system of explicit and implicit designs for living)であり、集団の全員または特定のメンバーにより共有されるものである。

このクラックホーンらの文化の定義では、「外面的および内面的な生活様式の体系」という部分が、文化の中心的な概念となっている。クラックホーンらによると、文化には、二つの側面、すなわち外面的な生活様式と内面的な生活様式がある。ここで新たに注目された内面的な生活様式は、人間の精神性、すなわち「さまざまな行動の基準とか、倫理観、価値観、超自然観、宗教や思想」という人間の内面に形成された生活の規範を意味している¹⁹⁾。そして、この内面的な生活様式は重要視されている。また、クラックホーンらによ

ると、この内面的な生活様式は、集団の全員あるいは特定のメンバーに共有されている。

タイラーとクラックホーンらによって、文化は共有されるものであるということが示唆された。特に、クラックホーンらは、集団の全員または特定な人に、「内面的な生活様式」、すなわち、人間の内面に形成された生活の規範が共有されている、ということを主張している。このことは、文化が超個人的で、社会性をもつことを意味している。そして、この「共有されている」という言葉は、文化の概念の本質を表している。そこで、人間は何故にして文化を創造し、文化を共有するのか、ということを次に論じていきたい。

人類の進化の過程において、人間は、脳の言語中枢の発達によって、言語を用いて他の人とコミュニケーションする能力を身につけた。さらに、記憶力や内面的な思考力を発展させてきた。つまり、他の動物と異なって人間だけが、言語の「シンボル化」作用によって、思考したり、獲得した知識を記憶することができるようになったのである²⁰⁾。その結果、人間は、蓄積してきた「思考、信念、理解、感情、技術」の様式を学習し、さらにこれを次の世代に伝えることができるようになった²¹⁾。こうして、言語を持つ人間に、文化が形成されたのである²²⁾。

人間は、社会のなかで生まれる。その社会のなかで人間は生活をし、種の存続を図る。人間は、社会のなかで歴史的に承認されてきた伝統的な行動様式、すなわち慣習に従うことによって、生活の能率化を図り、集団に属する人間の連帯感や同族意識を高めていく。要するに、社会を構成する人間の間には、常に共通の価値観や倫理観が保持されているのである²³⁾。これを文化の側からみると、人間によって文化は創造され、保護され、伝達されていくということになる。

以上のように、文化とは、社会集団の生活様式のすべてである。文化には、社会を構成する人間の内面的な生活様式、すなわち生活の規範が内在している。人間は、社会集団のなかで、この生活規範によって行動し、よりよく生きようとする。したがって、文化の本質は、社会集団のなかで人間が共有している生活の規範、すなわち人間の内面に形成されたもののなかにあるといえる。

第二節 シュプランガーにおける文化と教育に関する論

前章では、教育の概念と文化の概念について述べた。そして、人間には教育が必要であることを明らかにした。また、文化は人間の生活様式のすべてであり、人間は文化に内在する生活の規範を共有していることを明らかにした。教育も文化も生まれた状態の人間が真の人間になる上で重要な役割を担っているのである。そこで、このような文化を教育と関連づけて、文化による教育という視座から、シュプランガーの論を吟味していくことにする。

文化と教育に関する見解を表明している 20 世紀を代表する人物は、ドイツの文化教育学者シュプランガー (Eduard Spranger 1882-1963) である。シュプランガーの研究者、長井和雄や村井実によると、シュプランガーは「パウルゼンとディルタイに師事して、この二人の人物から強い影響」を受けている²⁴⁾。シュプランガーの「教授の思考法の系譜的特色は、一方ではパウルゼンと共に、文化と教育とを不可分の関係において考察し、他方ではディルタイの心理学を理想主義的に発展させた」ことである²⁵⁾。

シュプランガーによると、「真の教育学とは、若い人を一つの文化連関の中に陶冶し入れ、逆にまた個々の文化形象を若い人の心の中に生かすことを課題とするもの、すなわち文化教育学でなければならない」のである²⁶⁾。それゆえに、本論文には、シュプランガーの文化と教育に関する論を考察することが必要であると捉えられる。そこで、第一項では、文化による教育という観点から、シュプランガーの文化論に注目する。第二項では、シュプランガーの教育論に注目する。

第一項 シュプランガーの文化論

シュプランガーは、「文化と諸文化」(シュプランガー著小塚新一郎訳『文化哲学の諸問題』岩波書店 1937)のなかで、文化について、次のように述べている²⁷⁾。

文化は肉體的素質の如く簡単に遺傳するものではなく、傳統(傳承)と教育の力を必要とするのである。我々が Kultur という語を用いるのは、云はばそのところにその根拠があるのである。Kultur という語を原語に従ひ文字通りに書き換へると Pflege (養育、養成)といふ事になる。一言にして云へば、文化は精神の仕事であり、又精神活動の成果である。(p.8)

シュプランガーによって明らかにされているのは、文化 Kultur は、人間の精神活動の所産であり、教育によって伝承される、ということである。知識、信仰、芸術という文化は、教育によって人から人へと伝わるのである。

このような視座から、シュプランガーは、文化を次のように定義している。「文化とは生物学的事実を土台とする『精神生活』である。来り又去り行く移り易き精神物理的生物(人間)によって担われた一つの『精神』である」²⁸⁾。シュプランガーによると、文化は、人間によって担われている精神的な所産といえるものである。

文化は、四つの方面(四種類のカテゴリー)に分けられる。つまり、シュプランガーは、文化を、客観化された精神 objektivierter Geist, 共通精神 Gemeingeist, 規範的精神

normativer Geist, 主観的あるいは個人的精神 subjektiver oder personaler Geist (以後, 主観的精神と記す)という四者に区分している²⁹⁾。シュプランガーによると, 客観化された精神, 共通精神, 規範的精神の三者は人間の外に存在し, 主観的精神は人間の内に意識として働くものとして捉えられている。シュプランガーは, これらを, 存在の層 Seinsschicht と意識の層 Bewusstseinschicht という二つの言葉で区分している³⁰⁾。そして, 文化を分析しようとするときには, この存在の層と意識の層という二つの観点が必要になると述べている³¹⁾。以下, このようなシュプランガーの観点に基づいて, 検討していく。

(1) 存在の層

存在の層の客観化された精神は, シュプランガーによると, 「精神的意義を持った物的、実質的の意味複合体」であると捉えられている³²⁾。彼は, この客観化された精神の具体的な現れとして, 道具, 本, 絵画を取りあげて, これらは物理的な媒体を通して表出され, 固定化された精神内容であると述べている³³⁾。つまり, 道具, 本, 絵画などの具体的な精神内容は, 木, 紙, 画材という物理的材料を手段として表出され, 外界で創造物として永久的に保たれている。

共通精神³⁴⁾は, シュプランガーによると, 「人々を結び付けている共通的精神内容、或いは共通の精神的意思」であると捉えられている³⁵⁾。彼は, この共通精神の具体的な現れとして, 国民, 家庭, 職業階級をあげている³⁶⁾。つまり, 国民は国民精神という共通的精神内容を持っており, 家庭は家風という共通的精神内容を持っており, 職業階級は職業精神という共通的精神内容を持っている。したがって, 特定の集団に属する個人は, その集団特有の精神内容を持っていることになる。

規範的精神は, シュプランガーによると, 「一精神的共同体、例えば或る一『国民』に属する個人、若しくは国体の態度行為を規定する強制的制度或いは規則の全体系」であると捉えられている³⁷⁾。彼は, この規範的精神の具体的な現れとして, 習慣, 道徳, 法律, 政治的権力組織(国家)をあげている³⁸⁾。そして, これらの内面的な核心をなすものは国民道徳であると述べている³⁹⁾。つまり, 習慣, 道徳, 法律, 政治的権力組織(国家)などは, 規則や法律の形式をとって, 社会的共同体の秩序を保っている。この規則や法律に盛られている精神内容は, 国民的で道徳的な規範, つまり国民道徳であり, 一国民としての個人が遵守しなければならないものである。

これらの三者において, 客観化された精神は, 個人の内面にあった何らかの主観的な精神内容が客観化されたものである⁴⁰⁾。この客観化された精神の中には個人と個人を結びつける精神的内容をもつもの, すなわち, 共通精神が含まれている。したがって客観

化された精神の中に共通精神は含まれていることになる。さらに、この共通精神の中には、共同生活を営むために必要とされる規則や法律の基礎となる精神、すなわち、規範的精神が含まれている。したがって、共通精神の中に規範的精神は含まれていることになる。それゆえに、客観化された精神、共通精神、規範的精神の三者は、包含的な関係にあるといえる。このことを図に示すと、以下のようになる。

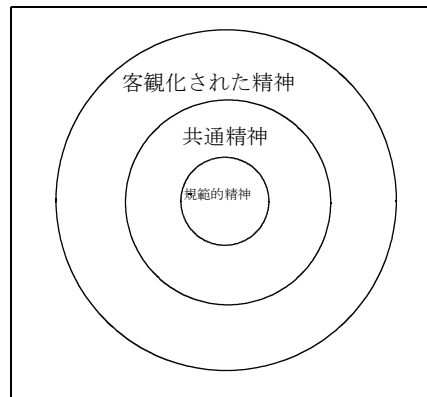


図1 客観化された精神，共通精神，規範的精神の関係

(2)意識の層

一方、意識の層は、特定の時間と空間の中に生きている個人の内面を吟味しようとする観点である⁴¹⁾。この意識の層という観点から吟味される文化を基礎づけるものとして、シュプランガーは主観的精神の働きを明らかにしている⁴²⁾。先に述べたように、シュプランガーによると、主観的精神は、客観化された精神、共通精神、規範的精神の三者を意識する個人の精神のことである⁴³⁾。このことを図に示すと、次のようになる。

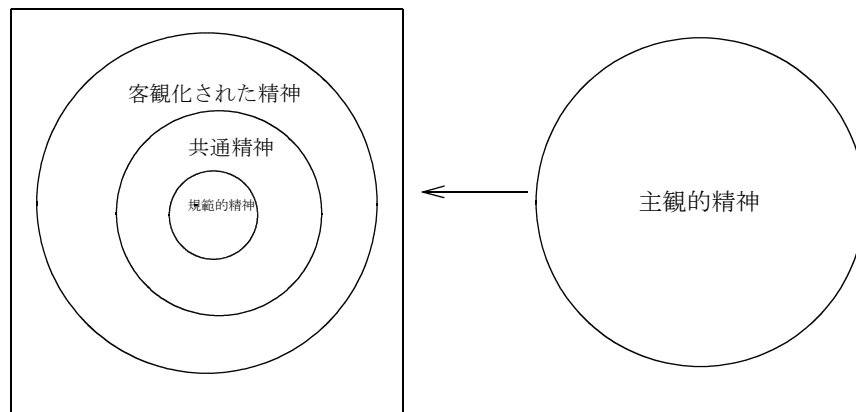


図2 主観的精神の存在

そこで、存在の層にある客観化された精神，共通精神，規範的精神の三者に対して，主観的精神の働きが作用し，個人にもたらす成果について吟味したい。

客観化された精神は，主観的精神の働きによって，個人に，精神的内容の拡大をもたらす⁴⁴⁾。つまり，客観化された精神の中から，個人が理解し得たものは，彼の精神的な財産になる⁴⁵⁾。個人は，道具や絵画，本の中にみられる客観化された精神を，意識し，体験することによって，自己の精神的財産を増やし，精神的内容を拡大していく⁴⁶⁾。これは，客観化された精神を通して，人間の内面が豊かになっていくことを意味している。

共通精神は，主観的精神の働きによって，特定の集団における個人に，結合意識，共同意識をもたらす⁴⁷⁾。つまり，共通精神は，特定の集団の一個人の心の中に，共通的な意識を植え付ける。これは，特定の集団に属する個人に，その集団特有の価値観が形成されるということである。

規範的精神は，主観的精神の働きによって，社会的共同体における個人に，規範意識をもたらす⁴⁸⁾。つまり，社会を構成する個人の心の中に規範，価値観，倫理観などが植え付けられ，それらによって，個人は社会の一成員として生活することになる。

以上のことをまとめると，次のようになる。

表 1 シュプラランガーにおける文化の存在の層と意識の層

	存在の層	意識の層（主観的精神）
客観化された精神	<ul style="list-style-type: none"> ・ シュプラランガーの定義 「精神的意義を持った物的、実質的の意味複合体」(p.47) ・ 具体的な現れ 道具、本、絵画等 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個人における所産 精神的財産 精神的内容の拡大
共通精神	<ul style="list-style-type: none"> ・ シュプラランガーの定義 「人々を結びつけてゐる共通的精神内容、或いは共通の精神的意図」(p.49) ・ 具体的な現れ 共通の精神的意図 精神的意志による結合状態 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特定の集団における個人の所産 結合意識 共同意識
規範的精神	<ul style="list-style-type: none"> ・ シュプラランガーの定義 「一精神的共同体、例えば或る『国民』に属する個人、若しくは国体の態度行為を規定する強制的制度或いは規則の全体系」(p.50) ・ 具体的な現れ 習慣、道徳、法律、 政治的権力組織（国家）等 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的共同体における個人の所産 規範意識 価値観 倫理観

ここに示された存在の層における客観化された精神、共通精神、規範的精神の三者と、意識の層における主観的精神の働きとの関係⁴⁹⁾について、シュプラランガーは、次のように述べている⁵⁰⁾。

客観化された精神、共通精神、規範的精神、——これ等三者は個人の意識の光を浴びぬ時は——これ等三種類の精神の内容を照し出す意識の光を浴びぬ時は、恰も啞同様、死物同様である。(p.52)

このシュプラランガーの言葉から、客観化された精神、共通精神、規範的精神の三者は、主観的精神の働きによって、人間の内面に取り込まれ、人間の内面を豊かにしていることが明らかになる。したがって、これら三者の存在に意味を持たせるためには、個人の意

識，すなわち主観的精神の働きが必要になる。また，客観化された精神，共通精神，規範的精神の三者それ自身は，主観的精神の働きによって，それぞれの精神内容を維持させ，さらに発展させることが可能になる。したがって，これら三者の精神内容を永久的に保持するためには，主観的精神の働きが必要になる。それゆえに，客観化された精神，共通精神，規範的精神の三者と主観的精神とは，相互に関連し合っているということができる。このことを図に示すと，以下のようになる。

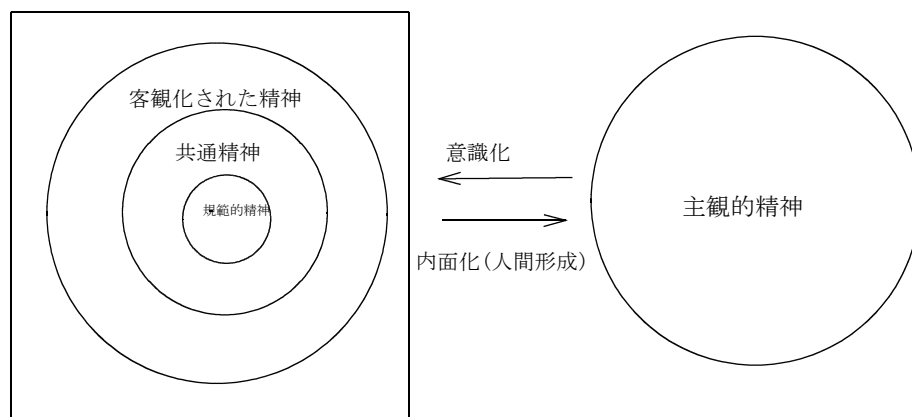


図3 客観化された精神や共通精神，規範的精神の存在と主観的精神の働きとの関連

図3が示すように，主観的精神は，客観化された精神，共通精神，規範的精神の三者に意識的に働きかけることによって，自己の内面を豊かにしていくことになる。つまり，主観的精神は，これら三者から獲得した精神内容を精神的財産とする。仕事，研究，読書を能動的に行い，ここにみられる客観化された精神，共通精神，規範的精神を意識することによって，自己の精神的財産を拡張する⁵¹⁾。このような営みが人間形成を促していくことになる。要するに，客観化された精神，共通精神，規範的精神の三者と主観的精神が相互に関連し合うことによって，人間形成が促されることになる。

(3) 文化の伝達・再創造と人間形成

さらに，主観的精神は，先に述べた三つの精神に働きかけることによって，精神的財産を拡張するだけでなく，他者に伝達し，創造しようとする⁵²⁾。つまり，主観的精神は，文化の中にみられる客観化された精神，共通精神，規範的精神を自己の内面にとどめるだけでなく，ここで得られた精神的な財産を客観化し，他者にも理解できるような外面的表示や記号，成果物⁵³⁾に変えていく。このことを図に示すと，次のようになる。

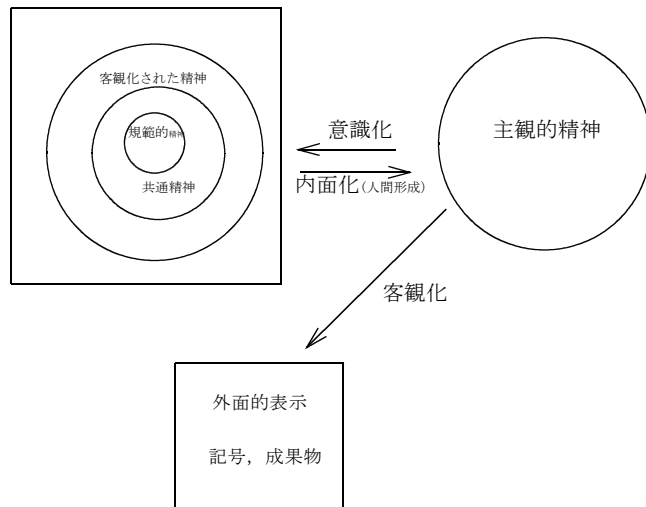


図4 主観的精神の客観化の働き

このように、主観的精神の内に生成された精神的財産が客観化され、外面的表示や記号、成果物として具現化されると、他者の主観的精神もこの存在を意識し、他者の主観的精神の内に新たな精神的財産が形成されることになる。

ここから、他者の主観的精神の働きを含めながら吟味していくことになるので、前者(自分)をAの主観的精神、後者(他者)をBの主観的精神と称することにする。Aの主観的精神の内に生成された精神的財産が客観化され、他者が理解することが可能な外面的表示や記号、成果物として具現化され、Bの主観的精神が、これらの存在を意識すると、Bの主観的精神の内に新たな精神的財産が生成されていくことになる。このことを図に示すと、次のようになる。

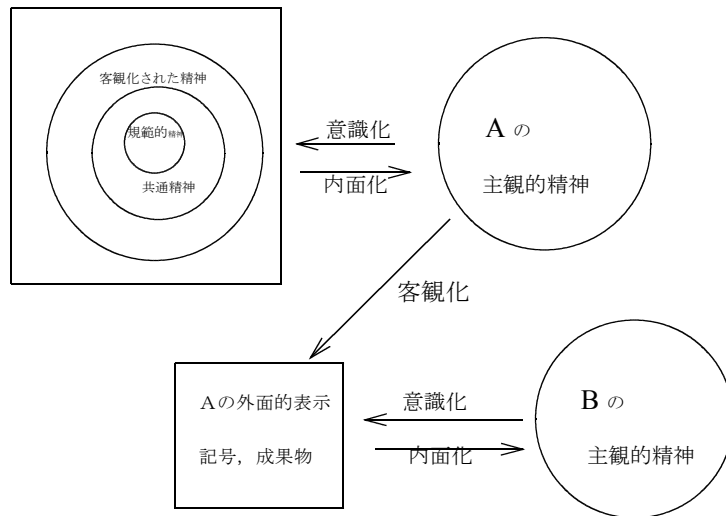


図5 主観的精神の他者に向けての客観化と他者の主観的精神

図5が示すように、Bの主観的精神は、Aの主観的精神から具現化された外面的表示や記号、成果物の中にみられる客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識し、これらの中から価値があると認められるものを受容し、自己の精神的内容を編み直していく。要するに、Bの主観的精神は、Aが内面に形成した精神的財産の具現的な現れとなる外面的表示や記号、成果物の存在を意識し、これらを客観化された精神や共通精神、規範的精神として意味づけ、価値づけて、自己の精神的財産を再構成することになる。

このようにして、Bの主観的精神は、Aによって具現化された外面的表示や記号、成果物の具現化の存在を意識し、これらから客観化された精神や共通精神、規範的精神を意味づけ、価値づけて自己の精神的財産を再構成していく。さらにBの主観的精神が自己の精神的財産をNに向けて外面的表示や記号、成果物として具現化すると、Nの主観的精神はこれらの存在を意識し、同様に、意味づけや価値づけを行うことによって自己の精神的財産を再構成していく。このことを図に示すと、次のようになる。

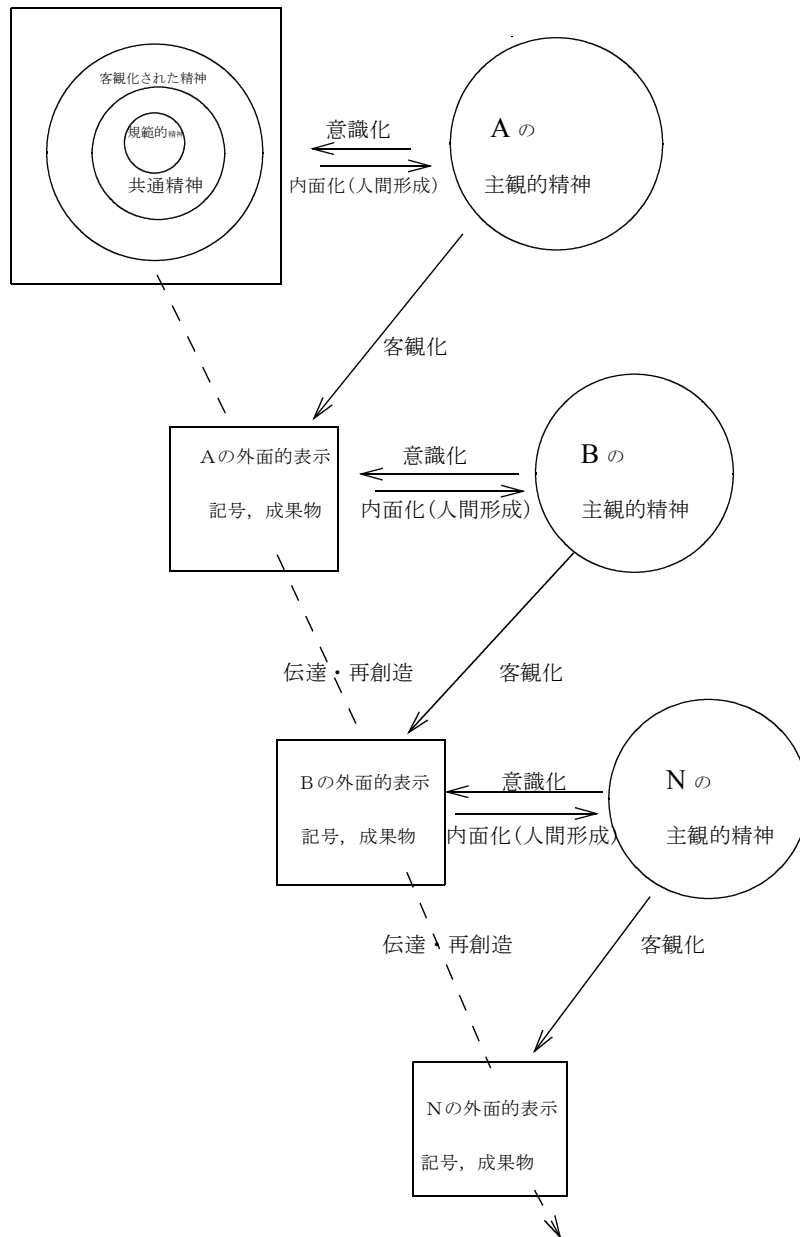


図6 文化の伝達・再創造と人間形成

この図のなかで、主観的精神が、他者によって具現化された外面的表示や記号、成果物の存在を意識し、意味づけや価値づけを行うことによって、精神的財産を豊かにしていく営みは、人間形成の営みとして捉えることができる。また、この人間形成の営みを通して、自己の精神的財産の具現化が繰り返されていく営みは、文化の伝達・再創造の過程として捉えることができる。したがって、教育はこの人間形成と文化の伝達・再創造という二つの営みを、有効的に促す意図的、計画的な営みということになる。

教育の営みによって、文化の具現化された側面、つまり、外面的表示や記号、成果物の存在が有効に意識され、意味づけや価値づけが促され、その結果として、人間形成が実現されることになる。また、このような人間形成の営みを通して、文化の伝達・再創造が実現されることになる。

第二項 シュプラングラーの教育論

このような教育の営みに関して、シュプラングラーは、『現代文化と国民教育』の第一章「教育学の哲学的構造」（シュプラングラー著小塚新一郎訳『現代文化と国民教育』岩波書店 1938）のなかで、次のように述べている⁵⁴⁾。

教育は古き世^{ジェネレーション}代の所有する文化的財産を、成長しつつある若き世代に伝達するものである。(p.7)

シュプラングラーによると、教育とは、前の世代の人が後の世代の若き人、すなわち、子どもに、文化的財産を伝えていく営みである。この大人から子どもへの働きかけが効果的に行われた場合には、前の世代によって創造された文化の意味や価値が子どもに伝わっていく。それにともなう、子どもの精神的な成長が促進されることになる。

しかし、この教育の命題には、以下のような問題が含まれていることを、彼は二つ指摘している⁵⁵⁾。

(一)価値を持った「客観化された精神」を再び「主観的精神」に還さんとするものである。(二)「共通精神」の持つ崇い内容を、「主観的精神」の中に生々と呼び覚さんとするものである。前者は「意味」の了解へと導き、後者は「意味」に即した道徳的行為へと導くものである。然しこの両者は共に世代と世代の関係を通して行はれる、即ち成長し成熟した世代に属する個人或いは「主観的精神」が、来るべき世代を担ふ成長しつつある「主観的精神」の上に教育的に働きかけていく事によって行はれるのである。(p.15)

ここで明らかにされているのは、教育は、世代間の主観的精神において行われるということである。つまり、前の世代の主観的精神、すなわち教育者が、後の世代としての子どもの主観的精神に対して、意図的に、文化的な財産の意味把握を促す行為を展開していくことになる。

このような教育は、発達の援助、文化財の伝達、良心の覚醒という三つの主要面から、

その特質が述べられている⁵⁶⁾。この三つの主要面は、シュプランガーにおける教育の本質である。特に、良心の覚醒は、シュプランガーの教育思想の根幹である。そこで、この発達の援助、文化財の伝達、良心の覚醒について、以下、個別的に詳説していく。

(1) 発達の援助

シュプランガーは、『現代文化と国民教育』の第一章「教育学の哲学的構造」（シュプランガー著小塚新一郎訳『現代文化と国民教育』岩波書店 1938）のなかで、子どもにとって「教育は、既に生物学的根拠のみから云つても必要なものである」と述べている⁵⁷⁾。つまり、人間は、生物学的な前提を持っている。そのために、人間には教育、すなわち、飼育や援助が必要である。しかし、シュプランガーによると、単に子どもの発達に即して、援助をすればよいというものではない。そこで、以下、シュプランガーが、発達をどのように捉えているかみていく。

シュプランガーは、発達について、『青年の心理』の第一章「問題と方法」（シュプランガー著土井竹治訳『青年の心理』刀江書房 1937）において、次のように述べている⁵⁸⁾。

凡て発達は、主観が内的及び外的要素の相互作用によつて経験する所の変化の系列に関するものであつて、而もその変化の方向決定が、主としてその主観の内的素質又は傾向に帰せらるゝ如きものである。(p.28)

(原著 Eduard Spranger. *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig. 1924. S.17)

ここで定義されているように、発達は、個人の内的な要素と個人をとりまく外的な要素との相互作用によって、個人の主観が変化していく作用である。つまり、これまでの論考をふまえると、発達は、個人の既成の主観的精神と、個人の主観的精神の外に存在する客観化された精神や共通精神、規範的精神との相互作用によって、個人の主観的精神がより豊かなものに変化することになる。

発達をこのように捉えて、シュプランガーは、教育がこの発達の援助を行う営みであることを、次のように述べている⁵⁹⁾。

教育とは、(中略)発達の援助である。このようなものとして、教育は生物学的に強く制約される。身体はその養育を必要とするし、そしてまた、むしろ秘密に満ちた方法で内部から展開するたましいとしての生命は、まず第一に発達に忠実に養育されなければならない。しかしながら、これはすでに技術ではなくて、まさに生命

にあるものの「養育」(Pflege)、すなわち、ラテン語の culture(養育)である。(p.21)

(Eduard Spranger. *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig. 1924. S.17)

したがって、発達の援助は、身体的な制約に従いながら、子どもたちの主観的精神が豊かなものに変化していくように援助していくことになる。それゆえに、教育者は、子どもたちの身体的制約と、子どもたちの主観的精神の状態をふまえながら、有効な発達が保たれるように支援を工夫していくことになる。

(2) 文化財の伝達

文化は、さまざまな文化財から成り立っている。シュプランガーによると、この文化財には、「経済的財及び経済的生産方法、芸術品、文学作品、学問的業績、宗教上の神聖なる事物、事柄、或いは信仰上の記録」がある⁶⁰⁾。そして、この文化財は、先に述べたように先代と次世代の主観的精神の間において伝達される。それゆえに、意図的な教育を展開する学校では、教育者の主観的精神と子どもの主観的精神との間に、文化財が伝達されていることになる。

シュプランガーは、文化財の伝達について、次のように述べている⁶¹⁾。

教育に属する第二のものは、伝達、すなわち、すでに人類によって獲得され、その後計画的に圧縮した方法で選択して、さらに先へと渡される文化財の伝達である。(中略) その最も重要な結果は、文化財の単なる伝達、たとえば、いわゆる受動的なたましいの容器のなかへの知識の単なる詰め込みは、もはや存在しないということである。そうではなくて、ここでは必ず自己発展するたましいの内的活動性が、待ち受けたり、もしくは退けたりして共働しなければならない。(p.21)

(*Psychologie des Jugendalters*. Leipzig. 1924 S.17)

シュプランガーによると、教育とは、文化財の伝達である。先に述べたように、先人の主観的精神によって作りだされた文化財が、意図的、計画的に、教師から子どもに伝達されている。子どもたち一人ひとりには、この文化財の存在を意識し、内面化を行うことを通して、次の世代に文化を伝えることができる⁶²⁾。つまり、これまでの論考をふまえると、子どもたち一人ひとりの主観的精神が、先代の主観的精神によって具現化された外面的表示や記号、成果物の存在を意識し、意味づけや価値づけを通して内面化を行った時に、次の世代に文化を伝達していくことが可能になる。

しかし、子どもたち一人ひとりの主観的精神が、先代の主観的精神によって具現化され

た外面的表示や記号，成果物の存在を意識しない時，あるいは，意味づけや価値づけを行わなかった時には，この文化は伝達されない。要するに，子どもの主観的精神が既存の文化を消化した時のみ，次の世代に文化を伝えることができるのである。それゆえに，シュプランガーは，単なる受動的な文化の伝達は存在しないと述べている。したがって，文化財の伝達には，子どもたち一人ひとりの主観的精神が，既存の文化の存在を意識し，能動的，創造的に意味づけや価値づけをすることが必須である。

そこで，教育者には，子どもたちの主観的精神が，既存の文化の存在を意識し，意味づけや価値づけが行われるように援助していくことが求められている。

(3) 良心の覚醒

先述の発達の援助と文化財の伝達で示されていたように，シュプランガーは，教育において，子どもの内面を重視している。この子どもの内面の核心といえるものが，良心である⁶³⁾。シュプランガーは，この良心について，次のように述べている⁶⁴⁾。

良心は、われわれのうちなる唯一の調整器であって、それは類型的な行動方式に対する一般的な規範という形では語らない。(p.170)

シュプランガーにとって，良心は，調整器である。この調整器は，子どもたち一人ひとりに，内面から自分の行動に対する善悪を教えてくれる⁶⁵⁾。シュプランガーによると，この調整器は，三種の働きをする。第一に，良心は，「内的な決断の前に警告する」。第二に，良心は，「行為が倫理的に悪いとしたら行為中に叱責する」。第三に，良心は，「悪い行為の後に罰する」⁶⁶⁾。つまり，「良心は行為に対して警告し，悪い行為が続く間は抵抗し，起こった行為に応じて容赦なく裁くものである」⁶⁷⁾。要するに，良心は，警告や叱責，罰するという心声を発することによって，人間の行動に対して倫理的な判断をしているのである。この良心が目覚めていなければ，獲得された文化の内容も単なる知識や技能にとどまり，それが福となるか禍となるかは決定されない⁶⁸⁾。このように，子どもたち一人ひとりの良心を，目覚めさせることが肝要なのである。

シュプランガーは，良心を目覚めさせることについて，次のように述べている⁶⁹⁾。

しかしそれによって、第三の、かつ、もっとも重要なものが、すでに暗示されている。すなわち、ひとはいかにしてこの態度を決定する内面性に近づくか、ということがそれである。(中略) 目覚ますこと、とりわけ、みずからがより高き力の前に拘束

されているのを知る、目覚めた良心が目標であるとすれば、これを目ざす教育的努力を、ひとは覚醒と呼んでさし支えないだろう。(pp.21-22)

(*Psychologie des Jugendalters*. Leipzig. 1924 S.17)

しかし、教育者は、外側から子どもに良心を植え付けることができない⁷⁰⁾。つまり、教育者は、良心を子どもに教えることはできない。教育者は、子どもたち一人ひとりの良心が目覚めてくるのを、外側から助けるだけである。外側から助けるというのは、シュプランガーによると、「ソクラテス的な意味で『助産する』」ということを指している⁷¹⁾。教育者には、産婆術的に、子どもたちの内面の深奥にまどろんでいる魂を救い出すことが求められている⁷²⁾。

シュプランガーは、この良心の覚醒を究極的な教育の原理と捉えて、「教育はつねに覚醒である」と主張している⁷³⁾。そして、教育の目標を、子どもの良心の覚醒としている⁷⁴⁾。したがって、先に述べた発達の援助と文化財の伝達は、子どもの良心の覚醒を究極の目的として、促されることになる。

このように、シュプランガーにおける教育では、発達の援助と文化財の伝達、良心の覚醒という三者が密接に関係しあい、その三者の統一がとれていることが重要なのである⁷⁵⁾。

以上のことから、シュプランガーにおける発達の援助、文化財の伝達、良心の覚醒という教育の三つの主要面は、それぞれ教育の方法、教育の内容、教育の目的のことを示唆しているように思われる。発達の援助では、対象とする子どもの発達を、精神面をも含めて広義に捉えることが示唆されている。文化財の伝達では、子どもに意識させ、内面化させる文化財を吟味する必要性が示唆されている。そして、良心の覚醒では、子どもは、良心が目覚めることによって、獲得した知識や技術を生かしながら、倫理的な価値を判し、自らの意志で行動を決定できる人間を育てていくことが示唆されている。このような意味において、教育は、知識や技術を被教育者に獲得させることが主ではなく、被教育者の内面から、人間形成を促進していくことに重点を置かなければならない。

第三節 文化と人間形成に関する諸論

前述のように、教育の営みは、人間形成を目的としている。そこで、第三節では、前節で明らかにしたシュプランガーの文化論や教育論をふまえながら、源了圓、細谷恒夫、小笠原道雄、高久清吉の文献に基づいて、文化と人間形成に関して、より具体的に検討していく。

第一項 源了圓の見解にみる文化と人間形成

第一項では、源了圓の「文化と人間形成」(源了圓著『文化と人間形成 教育学大全集 1』第一法規 1984)に基づいて、源の教育観や文化観、および文化と人間との関係について論ずる。

源了圓について紹介すると、次のようになる。源は、大正 9(1920)年に熊本県で生まれ、昭和 23(1948)年に京都大学文学部哲学科を卒業し、その後、日本女子大学や東北大学、コロンビア大学などで教鞭をとった。彼の専門分野は、日本思想史、日本文化論である。著書には、『近世初期実学思想の研究』(創文社 1980),『義理と人情』(中央公論社 1969),『型』(創文社 1989)などがある⁷⁶⁾。

本項で注目する『文化と人間形成』は、「日本文化と日本人の育成」について論究した書である。本書は、序章「文化と人間形成」、第一章『「日本文化と日本人の形成」をめぐめる問題」、第二章「日本の風土・社会・文化と人間形成」、第三章「文武の芸を通じての日本人の自己修練」、第四章「日本人の児童観と子どもの人間形成」、終章「近代における日本人の性格形成と今後の課題」という構成になっている⁷⁷⁾。ここでは、文化と人間形成に関する源の見解を明らかにするため、序章「文化と人間形成」に焦点をあてて、検討を加える。

(1)源の教育観

源は、この序章のなかで、「教育の完成されたすがたは自己教育であり、意図的教育の最終の目標は、自己教育のできる人間の形成にある」と主張している⁷⁸⁾。この自己教育のできる人間の形成が実現される過程において、人は多くのものに触れることになる。このことに関して、源は、次のように述べている⁷⁹⁾。

われわれが自己教育をなすことができるようになるまでの過程において、そしてまた自己教育をなすことができるようになってからその生の終わりに達する日まで、絶えまない自己形成のいとなみの中で、われわれは数えあげることができないくらい多くの人に触れ、人生の織りなす出来事に触れ、自然に触れ、人のつくった社会、人の

生み出した文化に触れる。人はそれらとの接触・交渉の経験の中から無意識のうちに、時には意識的に、影響を受け、学び、それらを自己の成長の糧とする。(p.2)

人間は、自然や社会、文化との関わりを通して、無意識的に、あるいは、意識的に、獲得した知識を糧として、成長する。つまり、自然や社会、文化との接触や交渉から得た知識を自らの成長の本源として、人間は、主体的に自己を高めている。それゆえに、自然や社会、文化は、自己教育のできる人間を形成するうえで、必要で重要なものと捉えられる。

源によると、文化は、自然を基底として、人間によって作りだされたものである⁸⁰⁾。文化は、「その文化の中に生きる人物を通じてそのとらえがたい姿を象徴的に示す」ものである⁸¹⁾。そこで、以下、文化に焦点をあてて、述べていく。

(2)源の文化観

源によると、文化は、「人間の精神によって生み出された習俗、制度、法律、科学、芸術、宗教のある側面、等の総称」と捉えられている⁸²⁾。そして、源は、この文化には、次のような特質があると述べている。

第一に、文化には、客観性があるということである。つまり、文化は、先に述べたように、自然を基底として人間によって作りだされたもので、ひとたび創造されると、創造者である人間の手を離れて、文化それ自体が客観的なものとして、存在し続ける。このような文化は、人間の生活において、自然よりも大きな影響を与える⁸³⁾。要するに、人間にとって、文化の存在は大きい⁸⁴⁾。

第二に、文化は、持続性や連続性を持つということである⁸⁵⁾。これは、世代間における伝達によって、文化が持続し、連続していくということである。文化は、それ自体で勝手に持続し、連続していくことが不可能なものである。人間が関与することによって、文化は持続し、連続していくことが可能になる⁸⁶⁾。源によると、文化を持続し、連続させるのは、「人間の伝承と教育のいとなみ」であると捉えられている⁸⁷⁾。

以上のことから、文化の特質は、客観性、および、持続性や連続性であるといえる。文化は、人間が関与することによって、はじめて存在し、この特性を維持することが可能となる。要するに、文化と人間とは、関係が深いのである。

(3)文化と人間との関係

源によると、文化と人間との関係を、文化の側からみると、「主観による個性的創造→客観化・公共化→主観化・個性化」という円環構造になると捉えられている⁸⁸⁾。つまり、文化は、人間の主観によって作りだされたものである。この文化には、先に述べたよう

に、客観性があり、歴史的、社会的な形成物として、公共的な性格を持っている。このような客観性や公共性をもつ文化は、さらに、人間によって、主観化、個性化され、主観による個性的創造によって洗練されていく。したがって、文化は、人間の主観から出て、客観化、公共化を経て、再び人間の主観に戻るという循環的な動きのなかで洗練されていくことになる。このことを図示すると、次のようになる。

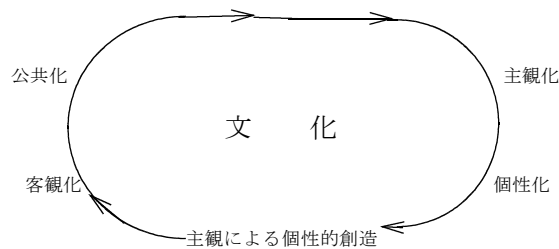


図7 文化の円環構造

この図1では、文化は、循環的な動きを繰り返すことによって、しだいに洗練されていくことが示されている。つまり、文化は、主観による個性的創造に始まり、客観化、公共化によって客観性を持ち、主観化、個性化によって再び主観による個性的創造を促し、持続性や連続性を持つことになる。ここで主観による個性的創造から再び主観による個性的創造に回帰する過程は、同一人物のなかでも生じるが、多くの場合は、創造者と次世代との間に生じる伝達や再創造が行われることによって、文化が洗練されていくことが示唆されている。

このように、文化は人間が関わることによって円環構造をもつことになる。そこで、人間の文化への関わりに注目すると、源は、無意識な関わりと意識的な関わりが併存していることを明らかにしている。このことについて、源は、次のように述べている⁸⁹⁾。

文化と人間との関係は、客観的文化の内面化の質という点に注目すると、①先に述べた「影響」や「感化」という次元と、②「理解」という次元とがある。①は文化に対する人間の関係はおおむね無意識的である。無意識だからといって人間形成の上で価値が低いのではない。人間の性格の基礎的面をつくる点においてその役割は大きい。②においては文化に対する人間の関係は意識的であり、自覚的である。(p.10)

人間は、無意識的に、文化と関わって、文化から影響を受け、感化される。源によると、

このような文化との関わりによって、人間の性格の基盤が形成される。そして、人間は、意識的に、文化と関わって、文化を理解する⁹⁰⁾。人間が文化を理解するということは、その人間の内面が深まることを意味している。

さらに、源は、文化と関わる人間に関して、第一に、個人、第二に、社会集団や地域集団を構成する一員、第三に、民族や国家を構成する一員という三つの階層があることを明らかにしている⁹¹⁾。

第一に、個人は、文化との意識的な関わりを通して、教養を身につける⁹²⁾。つまり、文化と関わる人間を、個人と捉えたと、人間は、先代の主観に創造され、客観化、公共化された文化を内面化することによって、知識や技能を身につけている⁹³⁾。ここでは、人間は、自覚的、意識的に、文化と関わっている⁹⁴⁾。

第二に、人間は、自分が属している集団の固有の性格を持っている⁹⁵⁾。つまり、文化と関わる人間を、ある社会集団や地域集団を構成する一員と捉えたと、人間は、先代の主観によって創造され、客観化、公共化された文化を内面化することによって、他の集団とは異なる性格を持つようになる⁹⁶⁾。ここでは、人間は、文化に対して、無意識的に関わっている⁹⁷⁾。

第三に、人間は、自分が属している民族、あるいは、国民の固有の性格を持っている⁹⁸⁾。つまり、文化と関わる人間を民族や国家を構成する一員と捉えたと、人間は、先代の主観によって創造され、客観化、公共化された文化を内面化することによって、他の民族や国民とは異なる性格を持つようになる⁹⁹⁾。一般に、このような人間の性格は、民族性、国民性と呼ばれている¹⁰⁰⁾。ここでも、人間は、文化に対して無意識的に関わっている¹⁰¹⁾。

このように、文化と関わる人間は、個人であり、集団的な人間でもある。このような人間によって、先に述べたような円環構造が作りだされている。つまり、個人が教養を身につけるということは、先代の主観によって創造され、客観化、公共化された文化が、再び主観化されていることを意味している¹⁰²⁾。そして、人間がある集団の固有の性格を持つということは、先代の主観によって創造された文化が、再び主観化し、個性化されていることを意味している¹⁰³⁾。このように、人間が文化の創造と再創造に関与することによって、文化は円環構造を持つことになる。

以上のように、源は、序章において、文化と人間との関わりに注目しながら、主として文化の本質について論じている。源によると、文化は、人間が関与することによって、円環構造を持つことができる。そして、人間は、この文化との無意識的、意識的な関わりを通して、真の人間になることができると捉えられている。このような意味において、地域の文化のなかにいる子どもたちは、地域の文化との関わりを通して、人間形成の営みを展開していることになる。また、何百年も持続し、連続し、現在も生きている文化には、人

間を形成する価値があることが示唆されている。

第二項 細谷恒夫の見解にみる人間形成と文化

第二項では、細谷恒夫の『教育の哲学:人間形成の基礎理論』（細谷恒夫著『教育の哲学:人間形成の基礎理論』創文社 1969)に基づいて、人間形成と精神的環境（文化）について論ずる。

細谷恒夫について紹介すると、次のようになる。細谷は、明治 37(1904)年に東京府(現東京都)で生まれ、昭和 7(1932)年に東京帝国大学(現東京大学)文学部教育学科を卒業し、その後、東京帝国大学や名古屋大学などで教鞭をとった。彼の専門分野は、教育哲学である。著書には、『教育環境学』（目黒書店 1932）、『教育方法』（岩波書店 1960）、『細谷恒夫教育学選集』（教育出版 1985)などがある¹⁰⁴⁾。

本項で注目する『教育の哲学:人間形成の基礎理論』（創文社 1969)は、人間形成について論じている書である。この書は、序論と本論から成り立っている。序論では、課題と方法が述べられている。本論は、序篇と第一篇「教育的存在論」、第二篇「教育的世界観論」、第三篇「教育的行為論」である。この序篇では、教育の概念について論じられている。そして、本論の第一篇「教育的存在論」では、人間が生きている生活の現実を事実とし、その解釈を通して教育の普遍性が論じられている。第二篇「教育的世界観論」では、生活の現実課題に課せられた教育的な課題が論じられている。第三篇「教育的行為論」では、教育的な行為の根源が論じられている¹⁰⁵⁾。

このうち、この「教育的存在論」は、「教育的人間論」と「教育的環境論」の二つに分けられている。「教育的人間論」は、人間の成長という視点から個人の人間形成の営みについて考察され、教育的環境観論は、人間をとりまく環境という視点から文化について考察されている。そこで、本項では、人間形成と文化に関する細谷の見解を明らかにするため、「教育的存在論」に注目する。

(1) 個人の人間形成

細谷によると、人間は、自らのなかに、成長し、発達する力を持っていると捉えられている¹⁰⁶⁾。彼は、「人間が新しい性質や形をもつようになったということは、その人の行為の仕方(感じ方や考え方などを含む広い意味での)が変わったということに外ならない」と述べている¹⁰⁷⁾。そして、生活の現実における個人の行為¹⁰⁸⁾に注目して、人間形成とは、「行為様式の変更」とであると主張している¹⁰⁹⁾。

このような見地に立って、細谷は、個人の行為様式を、本能的行為様式、習慣的行為様式、知性的行為様式、理性的行為様式という四層に分けている¹¹⁰⁾。これらの行為様式

の特質について、細谷は、次のように述べている。

本能的行為様式とは、種を生存するために個体が生得的に持っている行為様式のことである¹¹¹⁾。この行為様式は、個体が生物として生存する上で基底をなす行為様式である¹¹²⁾。細谷によると、飢えた嬰兒が泣き叫んでミルクを欲するような行為と捉えられている¹¹³⁾。この本能的行為様式は、人間が経験によって習得した行為ではない。生まれた時から人間に備わっている行為様式である¹¹⁴⁾。しかし、この本能的行為様式だけでは、人間は社会生活をおくることができない¹¹⁵⁾。それゆえに、人間は生きるためにさらに別の行為を学びとらなければならないことになる。

習慣的行為様式とは、個のおかれていた環境が変化した場合に、新しい環境に適応するために訓練や試行錯誤によって得られる行為様式である¹¹⁶⁾。細谷によると、「しつけ」という行為は、衝動や本能を社会化し、習慣的行為様式を生み出す人間形成的な一つの形態として重要なものと捉えられている¹¹⁷⁾。

知的行為様式とは、環境の変化が大きい時に、「見通し」を持っていくつかの行為の中からある行為を選択して行う行為様式である¹¹⁸⁾。要するに、知的行為様式は、未来的な行為様式である。細谷によると、「教え」という見通しを与える行為は、知的行為様式を生み出す人間形成的な一つの形態として重要なものと捉えられている¹¹⁹⁾。

この本能的行為様式や習慣的行為様式、知性的行為様式は、人間の「有機体生命の維持と発展に奉仕」するという点が共通している¹²⁰⁾。つまり、個体の生命を保持し、成長させる行為様式、すなわち「生の欲求の充足」をする行為様式である。このように、本能的行為様式や習慣的行為様式、知性的行為様式は、現実の世界における行為様式である。

それに対して、理性的行為様式は、細谷によると、現実の世界から解放された行為様式と捉えられている¹²¹⁾。つまり、この理性的行為様式は、生の欲求を充足させる行為様式ではない。「生の欲求の充足」を超えた人間の内面に関する行為様式である。この行為様式について、細谷は、次のように述べている¹²²⁾。

教育されるもの、自己を形成しつつあるものの立場からいえば、生の次元を超えたものに「うたれる」「それに目ざまされる」ものでなければならない。(中略) 具体的なあらわれは、知性や習慣に支えられなければならない。(p.84)

「生の欲求の充足」を超えた行為を、細谷はシュプランガーに準拠して、「覚醒」という概念で捉えている。そして、この「覚醒」を「しつけ」や「教え」という行為と同じように、人間形成の重要な形態と捉えている¹²³⁾。

このように、理性的行為様式は、現実の世界における行為様式ではなく、理念の世界の

行為様式である。それゆえに、理性的行為様式は、人間の究極的な行為様式といえるものである。

これら四つの行為様式は、細谷によると、相互に関係がある階層構造になっている¹²⁴⁾。したがって、個人の人間形成が促進するということは、本能的行為様式から理性的行為様式に向かって行為様式が変更され、個人の行為が豊かになることである。

(2) 教育的な環境

このように行為様式を捉え、細谷は、行為様式が変更される人間形成に密接に関わっている環境を、「自然的環境」、「精神的環境」、「人間的交渉」、「教育的交渉」という四つに分けている¹²⁵⁾。

「自然的環境」とは、「気候、気象、地質、地味、地形、景観などの総称としての風土」のことである¹²⁶⁾。この風土は、個人の人間形成の基底と捉えられている¹²⁷⁾。

「精神的環境」とは、「人間がその中で生きた自己を形成する習俗、制度、法律、科学、芸術、宗教など」、一般に文化と呼ばれているものである¹²⁸⁾。この「精神的環境」（以下、文化と記する）は、風土を基底として、個人の人間形成に関わっていると捉えられている。

「人間的交渉」とは、人間と人間とが互いに主体的に交渉しあうことである¹²⁹⁾。この「人間的交渉」は、細谷によると、風土や文化を基底として、個人の人間形成に大きな意味を持っている¹³⁰⁾。この人間的交渉には、「共感的交渉」「同僚的交渉」「同志的交渉」という三つの形態がある¹³¹⁾。細谷によると、「共感的交渉」は、母親と子どもの間にみられるような対象化することが難しい感情的、情緒的な交渉である¹³²⁾。「同僚的交渉」は、人と人を結びつける役割をするものが仕事や利益というように客体化された交渉のことである¹³³⁾。「同志的交渉」は、思想や世界観、理想などを人と人を結びつけるものとして行われる人間交渉のことである¹³⁴⁾。

「教育的交渉」とは、人間形成を意図的に行おうとするもとでの人間と人間との交渉のことである¹³⁵⁾。つまり、学校という場における教育者と被教育者との教育的な交渉のことである。この「教育的交渉」には、細谷によって「命令、指図」と「説得」と「感化」という三つの形態がある¹³⁶⁾。この命令や指図は、外的な行為に影響を与えるものである¹³⁷⁾。説得は被教育者に「見通し」を与えるものである¹³⁸⁾。感化は、命令や説得よりも被教育者の人間形成のうえに深く広い力を持っている¹³⁹⁾。また、先に述べた「しつけ」は命令や指図に対応しており、「教え」は説得に対応しており、「覚醒」は感化に対応していると、細谷によって捉えられている¹⁴⁰⁾。

このように、細谷は個人の人間形成に関わる環境を、風土、文化、人間、教育という四

つから捉えて、これらが個人の人間形成に深く関わっていることを明らかにしている。そこで次に、環境としての文化に注目し、文化の教育的な意義について考察する。

(3) 文化の教育的な意義

先に述べたように、細谷は、人間はある環境のうちに生きながら、形成されていくという考えを持っている。この環境にはそれ自体の構造や法則があり、この法則に従って人間を形成していると捉えている¹⁴¹⁾。このような見地から、細谷は、環境としての文化について、次のように述べている¹⁴²⁾。

文化は、「主観による個性的創造－客観化、公共化－主観化、個性化－という円環内を動いている」¹⁴³⁾。つまり、文化は、人間の主観によって創造されたものであるが、ひとたび創造されると文化それ自体が客観的なものとして存立し、公共性を持つようになる¹⁴⁴⁾。このような文化は、個人に対立するものとして存在している¹⁴⁵⁾。しかし、この文化には、ふたたび人間の主観に戻って主観化し、さらに個性化し、新しい文化となるという可能性がある¹⁴⁶⁾。したがって、文化は、円環構造¹⁴⁷⁾をしており、円環運動、すなわち、循環的な動きをするという法則を持つものである。

この文化には、次のような教育的な意義がある。

第一に、環境としての文化は、個人の行為における軌道の役割をする¹⁴⁸⁾。つまり、文化は、その文化のなかにいる人間に対して既存の行動様式に従って行動することを強いるものである¹⁴⁹⁾。このような特質を持つ文化は、肥厚化することによって習俗になる¹⁵⁰⁾。人間は、この習俗を通して、社会生活をおくる上で必要な行動様式を身につける。細谷によると、習俗としての文化は、個人の人間形成において大きな力を持っていると捉えられている¹⁵¹⁾。

第二に、社会の変動や生活条件の変化によって、文化が頹廃して因襲となると、この文化は人間の関与によって変革や更新の方向に進む¹⁵²⁾。つまり、文化が生徒の課題解決力を失って単なる因襲になった場合には、この因襲となった文化は現在の生活条件との乖離を感じる人の手によって、変革や更新が行われる¹⁵³⁾。要するに、既存の行動様式から逸脱し、新しい行動様式が創出され、この行動様式が客観化、公共化されて新しい文化になる¹⁵⁴⁾。細谷によると、自分の属する文化の機能や価値を認識するということが、人間形成の上には意義があると捉えられている¹⁵⁵⁾。

以上のように、細谷は、人間は生活の現実のなかで互いに形成されながら生きているという考えに基づいて、個人の人間形成を行為様式の変更と捉えている。また、細谷は、個人の人間形成に文化が深く関わっていると考えている。文化は、人間が社会生活を送る上でかかせない行動様式を人間に植え付けるものである。人間が新しい行動様式を創出する

上に、既存の文化の価値を吟味し認識し受容することが不可欠である。このような意味において、子どもが自分の属している文化を意識し、その文化の価値づけをするということは、人間形成的な意義があるということになる。子どもの人間形成が促進すると、子どもの行為様式が「生の欲求と充足」からしだいに内面へと向かって変わり、子どもの行為が豊かになることになる。

第三項 小笠原道雄の見解にみる文化伝達と人間形成

第三項では、小笠原道雄の『文化伝達と教育』（小笠原道雄編著『文化伝達と教育』福村出版 1988）に基づいて、文化伝達と人間形成について論ずる。

小笠原道雄について紹介すると、次のようになる。小笠原は、昭和 11(1936)年に北海道で生まれ、広島大学大学院教育学研究科博士課程を修了し、その後、上智大学や広島大学などで教鞭をとった。彼の専門分野はドイツ教育哲学である。著書には、『現代ドイツ教育学説史研究序説』（福村出版 1974）、『近代教育思想の展開』（福村出版 2000）などがある¹⁵⁶⁾。

本項で注目する『文化伝達と教育』は、現代の文化伝達について論じている書である。本書は、第一章「文化伝達の基礎過程」、第二章「文化伝達の危機と教育問題」、第三章「文化伝達の諸場面」、第四章「文化伝達問題の歴史」という構成になっている¹⁵⁷⁾。ここでは、文化伝達に関する小笠原の見解を明らかにするため、第一章「文化伝達の基礎過程」における第一節「文化伝達としての教育」に注目する。

(1) 文化と文化伝達

小笠原は、『文化伝達と教育』のなかで、文化と文化伝達について、次のように指摘している。

第一に、文化は動的なものとして捉えられるべきである¹⁵⁸⁾。つまり、文化は、すでに「形成されたもの」として固定的に捉えられるべきではなく、「ダイナミック」、すなわち、動的なものと捉えるべきものである¹⁵⁹⁾。したがって、文化を静的なものと捉えこの文化を子どもに伝達した場合には、教育的価値が低いということになる。

第二に、文化伝達は、単に文化を伝えるのではなく、子どもによって編み直され、再創造される営みでなければならない¹⁶⁰⁾。つまり、文化伝達は、教育者から子どもに知識や技能を単に伝えることではなく、子どもによって再構成され再創造されなければならない。小笠原によると、文化の再創造は、子どもが能動的、創造的に文化と関わって、価値づけ、自分に役に立つものとして新しくつくりだすことである¹⁶¹⁾。このように、小笠原における文化伝達では、伝達された文化を子どもがそのまま受容することではなく、子どもによ

って文化が有益なものに再創造されるということが重要とされている。

(2)文化伝達と人間形成

小笠原は、文化と文化伝達をこのように捉え、ここから、教育はこの文化伝達を超えるものとして捉えている¹⁶²⁾。つまり、小笠原によると、教育は、文化の再創造にとどまらず、子どもの人間性を高めていくことをめざしている¹⁶³⁾。要するに、子どもが文化と能動的、創造的に関わることによって、子どもの内面が深まることが重要となるのである。このように、小笠原は教育を単なる文化伝達ではなく、文化伝達を超えたものとして、つまり、子どもの人間性を向上させる営みとして捉えている。

以上のように、小笠原は、『文化伝達と教育』において、文化を動的なものと捉えた上で、教育においては、この文化を子どもに再創造させることを通して、その子どもの人間性を高めることが重要性であると論じている。

第四項 高久清吉の見解にみる教育がめざす人間形成と文化

第四項では、高久清吉の『教育実践の原理』(高久清吉著『教育実践の原理』協同出版 1988)に基づいて、文化と人間形成について論ずる。高久清吉について紹介すると、次のようになる。

高久は、大正 14(1925)年に茨城県で生まれ、昭和 33(1958)年に東京教育大学大学院教育学科を修了し、その後、茨城大学や東京教育大学、筑波大学などで教鞭をとった。彼の専門分野は教育学である。著書には、『教授学：教科教育学の構造』(協同出版 1968)、『教育実践学：教師の力量形成の道』(教育出版 1990)、『ヘルバルトとその時代』(玉川大学出版部 1984)などがある¹⁶⁴⁾。

本項で注目する『教育実践の原理』は、教育の本質や方法、教育問題について論じている書である。本書は、Ⅰ「教育研究の問題」、Ⅱ「人間像と教育問題」、Ⅲ「教科教育の問題」、Ⅳ「教科外領域の教育問題」という構成になっている¹⁶⁵⁾。ここでは、文化と人間形成に関する高久の見解を明らかにするために、Ⅱ「人間像と教育問題」における『人間形成』とは何か―豊かな人間性への教育―に注目する。

(1)人間形成がめざす「有能性」と「人間性」

高久は、『教育実践の原理』のなかで、「教育の中心のしごとは、人間を本来の人間へと高めること、つまり人間の形成である」と述べている¹⁶⁶⁾。そして、「人間の形成」には「有能性」を開発することを目指す方向と、「人間性」を高めることを目指す方向という二つの基本的な立場があると述べている¹⁶⁷⁾。

「有能性」は、高久によると、客観的な世界で、役に立つ人間として生きることを意味

している¹⁶⁸⁾。つまり、子どもが主観的な世界から出て、すべての人に共通的な世界、すなわち、社会で有益な人間として生きていけるということである¹⁶⁹⁾。したがって、「有能性」をめざす教育は、子どもを主観的な世界から客観的な世界に導き入れ、この客観的な世界で生きるために必要な能力を身につけさせることになる¹⁷⁰⁾。そのためには、子どもを文化と関わらせることによって、社会の一員として生きることができる能力を身につけさせることが必要とされる。つまり、子どもの「有能性」をめざす教育は、文化という客観的なものとの結びつきが必要になる。

一方、「人間性」は、高久によると、人間としての本性、すなわち人間らしさのことを意味している¹⁷¹⁾。したがって、「人間性」をめざす教育は、子ども一人ひとりの固有の精神的世界を深め、内面を豊かにしていくことである¹⁷²⁾。つまり、それぞれの子どもの内面を洗練して、その子どもの品性を高めていくことである¹⁷³⁾。子どもの「人間性」をめざす教育は、子どもの個性の育成を図ることになる。

(2)「有能性」と「人間性」との関係と文化

この「有能性」と「人間性」の二つは、高久によると、子どもの人間形成を促進する上でどちらも必要であり、重要であると捉えられている¹⁷⁴⁾。つまり、子どもの人間形成は、「有能性」と「人間性」という二つの側面から行われるべきものである¹⁷⁵⁾。このような教育観に基づいて、高久は、「有能性」と「人間性」の調和と統一が重要であると捉えている¹⁷⁶⁾。

高久によると、豊かな「人間性」は、子どもが文化と関わって、「有能性」を高めていくことによって、つくりあげられていくものである¹⁷⁷⁾。「有能性」が育つと「人間性」も育つことになる。したがって、「有能性」と「人間性」とは、対立するものではない。つまり、大人から子どもに文化を伝達し、文化に内在している客観化された精神や共通精神、規範的精神を子どもに吟味させ受容させることによって、その子どもの「有能性」が高まり、その結果、豊かな「人間性」が育まれるのである。したがって、人間形成においては、文化の伝達によって、社会の一員として有益に生きることができる能力を子どもに獲得させることが不可欠になる。学校教育では、文化を媒介として、子どもの内面を豊かにすること、つまり、子どもに文化を伝達して、子どもの「有能性」を高めることによって豊かな「人間性」を育成することが目的となる。

以上のように、高久によると、文化は、子どもの人間形成の営みを促進する上で欠かせないものである。子どもは、能動的、創造的な文化との関わりを通して、社会の一員として生きていく能力、つまり、「有能性」を身につけ、その結果、「人間性」を豊かにしていくことになる。

第四節 第一章のまとめ

第一章では、文化と教育の概念、および文化の伝達と人間形成について論じてきた。最初に、教育の概念について考察した。教育は、生まれたままの未熟な人間を真の人間にする働きかけであり、人間には教育が必要である。一方、文化は、人間の生活様式のすべてであり、人間は文化に内在している生活の規範を共有している。そこで、文化と教育とを関連づけて文化による教育という観点から、ドイツの教育学者シュプランガーの論考を吟味した。シュプランガーによると、人間は、文化に内在する客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識することによって、自己の内面を豊かにしていくことが可能になると主張されていた。また、教育はこのような人間形成と文化の伝達・再創造という二つの営みを有効的に促す意図的、計画的なものである。そして、この二つの営みは表裏一体の関係にあることが確認された。

次に、源、細谷、小笠原、高久の論考について吟味した。四氏の論は、先に述べたシュプランガーの論に準拠して展開されていた。源は、文化に着目し、文化は人間が関与することによって円環構造を持つことができることを明らかにしていた。つまり、シュプランガーの論をふまえると、文化は、主観的精神の中に生成された精神的財産が客観化され、公共化され、再び主観的精神に戻るという循環的な動きをするものであることを明らかにした。細谷は、人間形成に着目し、人間形成は、環境としての文化を通して、個人の行為が豊かになる営みであることを明らかにしていた。つまり、シュプランガーの論をふまえると、人間形成は、個人の主観的精神が文化を意識し、吟味し、受容することによって、自己の精神的財産を拡張する営みであることを明らかにした。小笠原は、教育と文化伝達の双方に着目し、教育は単なる文化伝達にとどまらず、文化伝達を超えたもの、すなわち、文化の再構成、再創造による人間形成の営みであることを明らかにした。つまり、シュプランガーの論をふまえると、教育は、子どもの主観的精神が先代の主観的精神によって具現化された外面的表示や記号、成果物を意識し、これらの意味づけや価値づけを通して自己の精神的財産を拡張する営みであること、すなわち、人間形成の営みであることを明らかにした。高久は、人間形成の営みをより詳細に捉え、人間形成がめざす方向は、「有能性」と「人間性」との統一、つまり、子どもに文化を伝達し、「有能性」を高めることによって豊かな「人間性」をつくりあげることが明らかにしていた。シュプランガーの論をふまえると、人間形成がめざす方向は、子どもの主観的精神が、文化に内在している客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識し、価値づけ、自己

の精神的財産を拡張すること、すなわち、内面を豊かにすることを明らかにした。

以上のことをまとめると、次の表のようになる。

表2 シュプランガーの論と源、細谷、小笠原、高久の論の特徴

シュプ ランガ ーの 文化論 と 教育論	<ul style="list-style-type: none"> ・文化は、人間によって担われている精神的な所産である。文化には、客観化された精神や共通精神、規範的精神が内在している。 ・文化は、先代の人間の主観的精神の中に生成された精神的財産が客観化され、公共化されて再び人間の主観的精神に戻って編み直され再創造されて、次世代に伝達されるという循環的な動きを繰り返す。 ・人間形成の営みは、人間の主観的精神が文化に内在している客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識し、自己の精神的財産を拡張していく営みである。 ・教育は、人間形成の営みと文化の伝達・再創造の営みとを有効的に促す意図的、計画的な営みである。
源の論	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文化に着目 <p>文化は、人間が関与することによって、円環構造を持つことができる。</p>
細谷の 論	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人間形成に着目 <p>人間形成は、文化との関わりを通して、個人の行為が豊かになることである。</p>
小笠原 の論	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育と文化伝達の双方に着目 <p>教育は、文化伝達を超えたもの、すなわち、人間形成の営みである。</p>
高久 の論	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育がめざす人間形成にみられる二つの方向に着目 <p>教育がめざす人間形成は、「有能性」と「人間性」とを統一することである。</p>

ここに示しているように、源、細谷、小笠原、高久の四氏は、それぞれ文化と人間形成をみる視点が異なっている。しかし、この四氏すべての論の根幹には、シュプランガーが述べる文化の伝達・再創造の過程において人間の内面に生成される精神的財産が拡張され、人間形成の営みが展開されるという見解が確認される。つまり、人間の主観的精神から創出され、客観化、公共化を経て、再び人間の主観的精神に戻るという循環的な動きは、文化の側からみると文化の伝達・再創造の過程であり、これを人間の側からみるとそのまま人間形成の過程になると彼らは捉えているのである。源は、文化の側からみて、人間が文化に関わることによって、円環構造を持つという見解を表明していた。この源の見解は、人間が文化と関わることによって、文化が洗練されていくことを明らかにしている。細谷は、人間形成の側からみて、個人の人間形成に文化が深く関わっていることに着目している。この細谷の見解は、文化が円環構造を持つことによって、人間形成が実現されていくことを明らかにしている。小笠原は、文化と人間形成の双方に着目し、ここから教育は単なる文化の伝達に留まるのではなく、子どもの内面を豊かにする営みであることを明らかに

にしている。つまり、小笠原の見解は、意図的計画的な学校教育では、子どもに知識や技能を注入することではなく、子どもが主体的に、知識や技能を自分にとって有益なものとして編み直し、受容することによって、自己の内面を豊かにすることが重要であると指摘している。高久は、教育実践の場における人間形成がめざす方向に着目し、具体的に、学校教育がめざす人間形成が「有能性」と「人間性」という二つの基本的な方向があることを示し、この二つを統一することの重要性を指摘している。つまり、教育者は、教育がめざす人間形成の基本的な方向として、文化との関わりを通して子どもを社会の一員として存在できるようにするだけに留まらず、子ども一人ひとりの個性を育てることに努めなければならない。

そこで、シュプランガーの見解と源、細谷、小笠原、高久の四氏の見解からみえてきたことをまとめると、次のようになる。

- (1) 人間は、円環構造を持つ動的な文化との関わりを通して、自己の内面を豊かにしていくことができる。
- (2) 教育は、文化の伝達に留まるのではなく、子どもが文化を再創造することによって、自らの精神的財産を拡張し、内面を豊かにする営みである。
- (3) 学校教育における人間形成は、文化の伝達によって、豊かな「人間性」をつくりあげることが究極の目的になる。

以上のことから、文化との関わりを通して、子どもは地域社会の一員として生きる能力を身につけるとともに人間性を高めることが可能になる。したがって、高久の論理に立脚すると、学校教育における地域の子どもの人間形成は、地域の文化を媒介とした教育を行なうことが効果的であるということになる。また、学校教育における文化の教育は、子どもに文化を意識させ、体験させ、内面化させること、すなわち、意識化→体験化→内面化という一連の過程において子どもの人間形成を促すことが効果的であることが示唆されている。このような人間形成は、高久によると、従来より教育界において陶冶 *Bildung* という概念で捉えられてきた¹⁷⁸⁾。そこで、この陶冶の概念に注目しながら、音楽科教育における文化と人間形成という観点からさらに検討を加えていきたい。

注および引用文献

1) 村田昇『これからの教育：教育の本質と目的』東信堂 1993 p.23

- 2) 前田博『教育の本質』玉川大学出版部 1984 p.13
- 3) 同上書 p.13
- 4) ルソー著 長尾十三二訳 原聡介他訳『世界教育学選集 39 エミール1』 明治図書 1983 p.19
- 5) ルソー著 今野一雄訳『エミール上』(60刷) 岩波書店 1997 p.24
- 6) 同上書 p.24
- 7) 同上書 p.24
- 8) 同上書 p.25
- 9) 祖父江孝男『文化人類学入門』(増補改訂版) 中公新書 2002 p.39
- 10) 平野健一郎「文化とは」『国際文化論』東京大学出版会 2001 p.7
- 11) 吉田禎吾「文化」祖父江孝男他編集『文化人類学事典』弘文堂 1987 p.666
- 12) クラックホーンは、心理学者ケリー(W.H.Kelly)と共同で「文化の概念」(1945)という論文を執筆し、文化の概念の定義をしている。祖父江孝男『文化人類学入門』中公新書 2002 p.40 および、『文化人類学事典』祖父江孝男他編『文化人類学事典』弘文堂 1987 p.667
- 13) 祖父江孝男『文化人類学入門』中公新書 2002 p.40
- 14) E. B.タイラー著 日屋根安定訳『原始文化』誠信書房 1962 p.1
- 15) 石田英一郎『人間と文化の探求』文藝春秋 1970 p.252
- 16) 同上書 p.252
- 17) 祖父江孝男他編『改訂文化人類学事典』ぎょうせい 1987 p.178
- 18) 同上書 p.178
- 19) 前掲書 9) p.40
- 20) 同上書 pp.29-30
- 21) 足立明「文化とは何か」足立明 春日直樹他編『文化と現代社会』嵯峨野書院 1991 p.4
- 22) 前掲書 15) p.252
- 23) 同上書 p.274
- 24) 村井実 長井和雄『教育宝典 13 シュプランガー』玉川大学出版部 1978 p.347
- 25) 同上書 p.347
- 26) 同上書 p.347
- 27) E.シュプランガー著 小塚新一郎訳「文化と諸文化」『文化哲学の諸問題』岩波書店 1937 p.8
- 28) E.シュプランガー著 小塚新一郎訳『現代文化と国民教育』岩波書店 1938 p.10
- 29) E.シュプランガー著 小塚新一郎訳「文化形態学的研究」『文化哲学の諸問題』岩波書店 1937 p.46
- 30) 同上書 p.42
- 31) 同上書 p.42
- 32) 同上書 p.47

33) 同上書 p.48

34) 村田昇によると、シュプランガーは、当初、ハルトマンに準拠してこの精神を「共通精神」と称していたが、晩年には「客観的精神」と称している。村田昇『シュプランガー教育学の研究』

京都女子大学 1996 p.87

35) 前掲書 29) p.49

36) 同上書 p.49

37) 同上書 p.50

38) 同上書 p.50

39) 同上書 p.50

40) 同上書 p.48

41) 同上書 p.54

42) 同上書 pp.54-64

43) 同上書 p.52

44) 同上書 p.56

45) 同上書 p.56

46) 同上書 p.56

47) 同上書 p.49

48) 同上書 p.49

49) 村田昇によると、シュプランガーは「客観的精神と主観的精神とは、つねに相対的に関連し合っている」としている。つまり、客観化された精神と共通精神(客観的精神)、規範的精神は、主観的精神からの働きかけを常に受けている。村田昇『シュプランガー教育学の研究』京都女子大学 1996 p.92

50) 同上書 p.52

51) 同上書 p.56

52) 同上書 p.56

53) シュプランガーは、*Kurturmorphologische Betrachtungen* 1937 において、「kundgebungen, Zeichen und Werke」と述べている(S.491)。この「kundgebungen, Zeichen und Werke」は、原著において、小塚新一郎によって「外面的表示、記号、仕事」と訳されている(同上書 p.56)。本研究では、Werke を成果物と捉えなおして記述することにした。

54) E.シュプランガー著 小塚新一郎訳「教育学の哲学的構造」『現代文化と国民教育』岩波書店 1938 p.7

55) 同上書 p.15

56) E.シュプランガー著 村田昇 片山光宏訳『教育学的展望：現代の教育問題』東信堂 1987 pp.21-22

57) E.シュプランガー著 小塚新一郎訳『現代文化と国民教育』岩波書店 1938 p.8

58) E.シュプランガー著 土井竹治訳『青年の心理』刀江書房 1937 p.21, および, Eduard Spranger.

Psychologie des Jugendalters. Leipzig.1924.S.17

59) E.シュプランガー著 村田昇 片山光宏共訳 『教育学的展望：現代の教育問題』 東信堂 1993 p.21

および, Eduard Spranger. *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig.1924.S.17,

E.シュプランガー著 杉谷雅文 村田昇訳 『教育学的展望：現代教育の諸問題』 関書院 1956 p.24

60) 前掲書 57) p.16

61) E.シュプランガー著 村田昇 片山光宏共訳 『教育学的展望：現代の教育問題』 東信堂 1993 p.21

および, Eduard Spranger . *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig.1924.S.17 ,

E.シュプランガー著 杉谷雅文 村田昇訳 『教育学的展望：現代教育の諸問題』 関書院 1956 p.24

62) シュプランガーは、文化の意味を捉えることを、「了解の眼を開く」という言葉で表し、この「了解の眼を開かせて行くと云ふ点に重要な教育的一面が存する」と述べている。前掲書 57) pp.13-14

63) 前掲書 1) p.37

64) シュプランガー著 村田昇 片山光宏『教育学的展望：現代の教育問題』 東信堂 1987 p.170

65) 山邊光宏「シュプランガー教育学の宗教的基礎としての良心論」『安田女子大学大学院博士課程完成記念論文集』 安田女子大学 1999 p.2

66) E.シュプランガー著 村田昇 山邊光宏共訳『人間としての生き方を求めて：人間生活と心の教育一』 東信堂 1996 p.33

67) 同上書 p.55

68) 村田昇『シュプランガーと現代の教育』 玉川大学出版部 1995 p.42

69) 前掲書 61) pp.21-22, および, Eduard Spranger . *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig. 1924. S.17

70) E.シュプランガー著 村田昇 片山光宏共訳 『教育学的展望：現代の教育問題』 東信堂 1993 p.171

71) E.シュプランガー著 浜田正秀訳 『教育者の道〔改訳〕』 玉川大学出版部 1969 p.33

72) 同上書 p.33

73) 前掲書 1) p.37

74) 同上書 p.37

75) シュプランガーは、三つの関係について、「教育では、(中略) これほど違った諸因子が絡み合って統一されている」と述べている。E.シュプランガー著 村田昇片山光宏共訳 『教育学的展望：現代の教育問題』 東信堂 1993(1987 初版) p.22

76) 源了圓『文化と人間形成 教育学大全集 1』 第一法規 1984 奥付

77) 源了圓『文化と人間形成 教育学大全集 1』 第一法規 1984

78) 同上書 p.1

79) 同上書 p.2

80) 同上書 p.5

81) 同上書 p.7

82) 同上書 p.5

83) 同上書 p.6

84) 同上書 p.6

85) 同上書 p.9

86) 同上書 p.10

87) 同上書 p.10

88) 同上書 p.10

89) 同上書 p.10

90) 同上書 p.10

91) 同上書 pp.12-13

92) 同上書 p.12

93) 同上書 pp.22-23

94) 同上書 p.12

95) 同上書 p.12

96) 同上書 p.12

97) 同上書 p.13

98) 同上書 p.33

99) 同上書 p.33

100) 源によると、民族性とは、共通の感情によって結ばれている人間集団の社会的な性格のことを指している。国民性とは、国民の一人一人がその中で生活する社会や文化の中で身につけていく行為様式のことを指している。同上書 pp.33-39

101) 同上書 p.13

102) 同上書 p.14

103) 同上書 p.22

104) 細谷恒夫『教育の哲学:人間形成の基礎理論』創文社 1969 奥付

105) 細谷恒夫『教育の哲学:人間形成の基礎理論』創文社 1969 pp.1-248

106) 同上書 p.18

107) 同上書 p.54

108) 細谷は、行為について、「人間がある欲求を充足するために、自分の周囲のものや人に対してはたらきかけ、それを処理し動かすこと」と述べている。同上書 p.54

109) 細谷は、行為様式について、人間による「周囲のものに対するはたらき方の相違」と述べている。同上書 p.54

110) 同上書 pp.54-55

- 111) 同上書 pp.57-58
- 112) 同上書 p.59
- 113) 同上書 pp.60-61
- 114) 同上書 p.58
- 115) 同上書 p.61
- 116) 同上書 pp.63-64
- 117) 同上書 p.67
- 118) 同上書 p.70
- 119) 同上書 p.73
- 120) 同上書 p.75
- 121) 同上書 pp.78-81
- 122) 同上書 p.84
- 123) 同上書 p.84
- 124) 同上書 p.75
- 125) 同上書 p.86
- 126) 同上書 p.86
- 127) 同上書 p.86
- 128) 同上書 p.91
- 129) 同上書 p.96
- 130) 同上書 pp.96-97
- 131) 同上書 pp.101-118
- 132) 同上書 p.101
- 133) 同上書 p.106
- 134) 同上書 p.112
- 135) 同上書 p.119
- 136) 同上書 pp.120-128
- 137) 同上書 p.120
- 138) 同上書 p.123
- 139) 同上書 p.124
- 140) 同上書 p.128
- 141) 同上書 p.86
- 142) 同上書 pp.91-96
- 143) 同上書 p.91

144) 同上書 p.91

145) 同上書 p.91

146) 同上書 p.91

147) この細谷の見解は、先に述べた源の円環構造の基になっているものである。源と細谷の両者は、共に文化は円環構造であり、循環的な動きをすると述べている。しかし、源は文化に注目しており、細谷は文化の循環的な動きの中に生きる人間に注目しているという点が異なっている。

148) 同上書 p.91

149) 同上書 p.92

150) 同上書 p.92

151) 同上書 pp.92-93

152) 同上書 p.94

153) 同上書 p.94

154) 同上書 p.95

155) 同上書 pp.94-95

156) 小笠原道雄『文化伝達と教育』福村出版 1988 奥付

157) 小笠原道雄『文化伝達と教育』福村出版 1988 pp.6-8

158) 同上書 p.11

159) 同上書 p.11

160) 同上書 p.12

161) 同上書 p.12

162) 同上書 pp.13-15

163) 同上書 pp.13-14

164) 高久清吉『教育実践学：教師の力量形成の道』教育出版 1990 奥付

165) 高久清吉『教育実践の原理』協同出版 1988 pp.6-8

166) 同上書 p.56

167) 同上書 p.59

168) 同上書 p.60

169) 同上書 p.60

170) 同上書 p.60

171) 同上書 p.60

172) 同上書 p.61

173) 前掲書 164) p.38

174) 前掲書 165) p.65

175) 同上書 pp.61-62

176) 同上書 pp.62-64

177) 同上書 pp.67-68

178) 高久によると、陶冶は、「教育がめざすべき『人間の全体的状態』」のことを意味しており、この陶冶の概念と人間形成の概念とは、ほとんど同義に捉えられている。日本では、戦後より、教育用語として陶冶の概念よりも人間形成の概念の方が多く用いられている。高久清吉『教授学：教科教育学の構造』協同出版 1979 p.88

第二章 音楽科教育において教育的価値として扱われる伝統音楽の本質と意義

日本における小学校や中学校の音楽科教育では、明治以来、西洋のある特定の時代の音楽、すなわち、18 世紀や 19 世紀の音楽を積極的に取り入れ、この音楽を中心とした学習が展開されてきた¹⁾。つまり、義務教育における音楽科は、我が国や郷土の伝統音楽を排除し、西洋音楽を教材として取りあげて、子どもの人間形成の育成を促してきたのである。その結果、子どもたちは、音楽科教育において自国の音楽文化にほとんどふれる機会がなかったのである。

しかし、平成元(1989)年 3 月に、第 6 次学習指導要領が告示され、中学校音楽科に「諸民族の音楽」の学習が義務づけられ、音楽の授業において西洋音楽に加えてアジアやアフリカなど世界のさまざまな国、さまざまな民族の音楽が教材として取りあげられるようになった。その後、平成 18(2006)年 12 月の教育基本法の全面的な改定を受けて、平成 20(2008)年 3 月に、第 8 次中学校学習指導要領が告示された。この第 8 次学習指導要領では、「伝統や文化に関する教育の充実」がうたわれており、小学校や中学校の全教科において、我が国の伝統文化に関する学習をすることが義務づけられている。このように、学校教育では、音楽科をはじめ全教科において伝統文化に関する学習が重視されている。中学校の音楽科には、雅楽や歌舞伎、人形浄瑠璃文楽という我が国の伝統音楽、地域の民謡や祭り囃子という郷土の伝統音楽を教材として、積極的に取りあげようとする動きがみられる。

第二章では、このような経緯をもつ音楽科教育における我が国の伝統音楽の本質と意義について論じる。第一節では、音楽科教育の本質について述べる。第二節では、我が国の伝統音楽の文化的価値について述べる。第三節では、音楽科教育における伝統音楽の教育的価値について述べる。

第一節 学校における音楽科教育の本質

第一項 教科教育の一環としての音楽科

学校では、「生きる力」を育むことを理念とし、これからの社会に生きる子どもたちを対象にして普通教育が行われている²⁾。つまり、小学校では、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育の各教科の時間、および、道徳や外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の時間において、子ども一人ひとりに対して「生きる力」の育成

が図られている。中学校では、国語、社会、数学、社会、理科、音楽、美術、保健体育技術・家庭、外国語の各教科の時間、および、道徳や総合的な学習の時間、特別活動の時間において、子ども一人ひとりに対して「生きる力」の育成が図られている³⁾したがって、音楽科は、教科教育の一環として、子どもの「生きる力」を育成するという責務を担っているのである。

この教科教育について、川原浩は、次のように述べている⁴⁾。

教科教育によって人間を形成するということは、文化を媒介として、学ぶ側を陶冶し、その結果として、教養を身につけた人間を育成することである。(p.47)

音楽科教育は、文化としての音楽を媒介として、子ども自らを音楽的に陶冶し、音楽的な教養を身につけることになる。したがって、音楽科教育の本質は、子どもに音楽的に陶冶を促すことになる。

この音楽的に陶冶するということは、川原によると、子ども「一人ひとりがそれぞれの個性に即応しつつ、意欲的に音楽に立ち向かい、その客観的な価値内容を見だし、それを十分に理解し、かつ自分自身の知識とすることによって、自己の内面を豊かにする」ことを意味している⁵⁾。つまり、音楽科における人間形成は、子どもを能動的に文化としての音楽に関わらせ、この文化としての音楽に内在している精神的な価値を吟味させ受容させることによって、音楽的な知識や技能を習得させ、子どもの内面を豊かにすることである⁶⁾。

この川原の見解には、子どもの主観的精神が、能動的に、先代の主観的精神によってつくり出された外面的表示や記号、成果物に内在している客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識し、意味づけ価値づけを通して、自己の精神的財産を拡張する、すなわち、自己の内面を豊かにする、というシュプランガーの見解が認められる。このように、学校における音楽科教育は、文化としての音楽を媒介として、子どもの人間形成の営みを促進することになる。

第二項 文化としての音楽と子どもの人間形成

このような学校音楽教育を実現させるためには、音楽科教育において、子どもに美的体験を促すことが不可欠になる⁷⁾。この美的体験は、川原によると、「対象の美的なものを洞察することによって、深い満足と快、そして、生の充実感をもたらす人間の感情体験」のことを意味している⁸⁾。つまり、子どもに美的体験を促すということは、子どもを文化として存在する音楽に関わらせ、その音楽の中にみられる美的なものを子どもの五官を通

して感受させ、認識させ、受容させることによって、美的なものに関する意識や感情を持つようにし、子どもの内面を豊かにすることになる⁹⁾。したがって、子どもたちが自らを音楽的に陶冶するためには、美的なものを感じ取る能力、すなわち、子どもの美的感受性を育むことが必要になる。また、子どもにとって学ぶ価値がある文化としての音楽を教材として取りあげることが重要になる。要するに、学ぶ価値がある文化としての音楽を媒介として美的体験を促すことによって、子どもの人間形成は可能になるのである。

文化としての音楽について、川原は、次のように述べている¹⁰⁾。

学校の教育課程の中に、教科として位置づけられている音楽においては、児童や生徒が家庭や社会において、何らかの方法によって習得できる音楽を考慮に入れて、それよりも幅広い文化としての音楽との触れ合いを探究しなければいけない。(p.2)

音楽科教育の実践の場、すなわち、音楽の授業実践では、子どもの音楽的な環境を考慮しながら、さまざまな文化としての音楽を子どもに学ばせることが重要である。つまり、西洋音楽に固執することなく、子どもに学ばせる価値がある多種多様な音楽文化を音楽科の授業で教材として取りあげる必要がある。

以上のように、音楽科教育において、子どもが自らを音楽的に陶冶するために、学ぶ価値がある多種多様な文化としての音楽を教材として取りあげ、この音楽の美的体験を促すことが必要である。子どもは、美的体験を通して、文化としての音楽を感受し、認識を深め、自己の精神的財産を拡張し、内面を豊かにすることができる。それゆえに、音楽科教育によって人間形成を促すためには、文化として価値がある音楽を子どもに与えなければならない。したがって、教育者には、音楽に内在する文化的価値と教育的価値を吟味し、学ぶ価値がある音楽を教材にすることが求められている。

そこで次節では、我が国の伝統音楽の文化的価値と教育的価値について吟味していく。

第二節 我が国の伝統音楽の文化的価値

第二節では、中学校の音楽科教育において、文化として取りあげられる我が国の伝統音楽の文化的価値について述べる。

第一項 我が国の伝統音楽の中にみられる多層構造

古来より、日本の人々は、日本国のなかで生活し、日本の自然や風土の影響を受けて、「多彩で重層的な音楽」をつくりだしている¹¹⁾。つまり、日本という自然的、文化的な環境のなかで、日本人は、日本の自然や風土と融和させた音楽をつくりだし、洗練させ、雅

楽や声明という音楽を多数成立させている。一般に、これらの音楽は、日本の音楽、あるいは「日本の民族音楽」と呼ばれている¹²⁾

日本の音楽のなかで、雅楽は、最も古典的なものである。我が国の伝統音楽は、明治以前に成立した音楽、すなわち、近世までの音楽のことを指している。

この我が国の伝統音楽は、東アジアの中国や朝鮮半島、および、東南アジアのベトナムやインドネシアという国々からの影響を受け、文化変容をさせ、形成されたものである¹³⁾。つまり、この音楽は、シルクロードを経由して日本に伝えられた音楽や楽器、あるいは、東南アジアから伝えられた音楽や楽器が、日本人の手によって、日本人の好みにあうように再創造されたものである。我が国の伝統音楽は、日本固有の音楽文化である。また、この伝統音楽は、成立後も職業的な音楽家やその流派の人達によって洗練され、「芸術音楽」として、現代の社会に存在している¹⁴⁾。そして、現代の社会に生きる演奏家や愛好家によって、この音楽が演奏され、聴衆から支持されている。我が国の伝統音楽は、現代社会に生きている文化遺産（以後、音楽遺産と記す）である。

このような音楽について、水野信男は、次のように述べている¹⁵⁾。

天平時代にはじまって、近世にいたるまで、日本の音楽は、日本人独自の暮らしとその心を鮮明に表現する手立てとして生まれた。(中略)風土と歴史は、あいたずさえて日本の音楽を形成してきた。そこでうみだされた音楽は、いずれも、ほかでもなく日本人自身の精神史の感性的表徴にほかならない。(p.4)

(下線は筆者が付した)

このように、我が国の伝統音楽は、日本人による美的な創造物、すなわち、日本人の精神的な所産である。つまり、先に述べたシュプランガーの論をふまえると、この伝統音楽は、先代の日本人の主観的精神のなかに生成された精神的財産が客観化され、公共化され、再び主観的精神に戻って編み直され、再創造されるという循環的な動きを、長期間繰り返していることになる。したがって、我が国の伝統音楽には、普遍的な日本人の精神が内在していることになる。

このような日本の音楽の体系を、柿木吾郎は、時系列的な多層構造で捉え、次のように述べている¹⁶⁾。

音楽の層は、ちょうど雪のふきだまりに見られる層のように、そのまま残るという独特な〈多層構造〉を呈しています。このようにしてできた日本音楽文化の多層構造

を、考古学の発掘の時のように、出現年代の古い層から順に見ていくと、次の九つの層になります。

- ①雅楽、②声明、③琵琶楽、④能楽、⑤尺八楽、⑥箏曲、⑦三味線楽、⑧民俗音楽、
⑨ヨーロッパ音楽 (p.42)

この多層構造において、①雅楽、②声明、③琵琶楽、④能楽、⑤尺八楽、⑥箏曲、⑦三味線楽までの七つの層は、我が国の伝統音楽に相当している。⑧民俗音楽は、郷土の伝統音楽に相当している。⑨ヨーロッパ音楽は、明治以降洋楽の影響を受けて成立した音楽に相当している。このような多層構造を図で示すと、次のようになる。

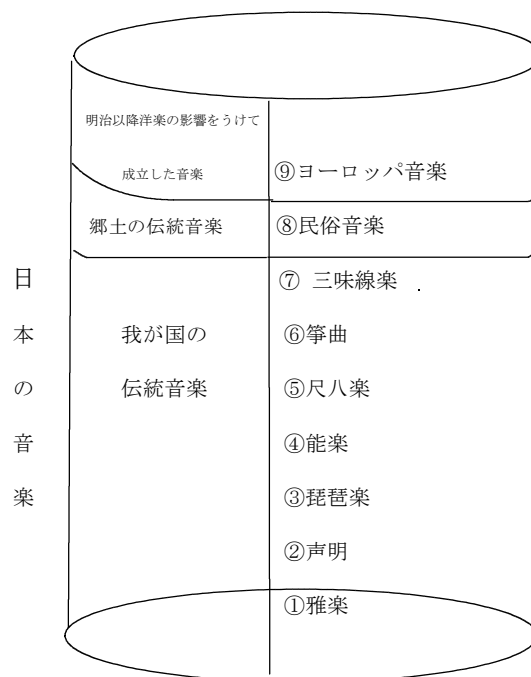


図1 日本の音楽の多層構造

この図1が示すように、日本の音楽は、成立順に、我が国の伝統音楽、郷土の伝統音楽、明治以降洋楽の影響を受けて成立した音楽と、大きく三つに分けられる。この三つは、いくつかの音楽の層から成り立っており、さらに各層にはいくつかの種目があるという重層的な性格を持っている。このような日本の音楽において、雅楽という我が国の伝統音楽は、基盤になっている。このように、柿木は、音楽が成立した時期に着目して、日本の音楽が重層的な性格を持っていることを示唆している。

この柿木の見解をふまえて、伝統音楽の各層に注目すると、各種目の音楽は、「他の民族の音楽史におけるように、それぞれの時代とともに衰滅して、次の時代の音楽にとって

代わられるのではなく、それぞれ平行して共存」している¹⁷⁾。つまり、西洋では、前の時代の音楽様式がなくなって後の時代の音楽様式にかわっていくのに対して、日本では、前の時代の音楽様式が残っており、前の時代の音楽様式も後の時代の音楽様式も併存している¹⁸⁾。このような性格が強いことによって、現代社会においても雅楽という伝統的な音楽が奏されているのである。

以上のように、雅楽、声明、琵琶楽、能楽、尺八楽、箏曲、三味線楽という我が国の伝統音楽は、重層的で併存的な性格を持っている。

第二項 我が国の伝統音楽の特徴

我が国の伝統音楽は、先に述べたように、雅楽、声明、琵琶楽、能楽、尺八楽、箏曲、三味線楽という七つの層に分けられ、それぞれ異なる社会階級の人によって愛好され、それぞれ異なる場で演奏され、それぞれ異なる聴衆によって支持されてきた。小島美子によると、この社会階層の間には、音楽的な交流がほとんどなかったと捉えられている¹⁹⁾。

雅楽は、古代に成立した音楽で、天皇を中心とした貴族階級が支え、宮廷や貴族の家で演奏され、貴族らによって愛好されていた²⁰⁾。声明は、中世に成立した音楽で、僧侶によって寺院で演奏され、平安期に真言声明や天台声明というように宗教音楽として発達した。琵琶楽は、中世に成立した音楽で、主に盲僧によって、寺院などで琵琶を弾じて誦経されていた。琵琶法師が平家の軍記物を語ることによって、「平曲」という語り物音楽として発達した²¹⁾。能楽は、中世に成立した音楽で、主に室町期に武士の間で親しまれ、幕府の式楽として用いられ、彼らによって保護された²²⁾。尺八楽は、近世に成立した音楽で、普化宗に属する虚無僧によって宗教行為として、彼らによって保護された²³⁾。箏曲は、近世に成立した音楽で、主に八橋検校らの盲人社会の中で支えられ、発展してきた。また、江戸時代には家庭音楽として、一般子女らに愛好されていた。三味線楽は、近世に成立した音楽で、主に町人や職人という庶民の間で親しまれ、劇場やお座敷、家庭で演奏され、庶民によって支えられていた²⁴⁾。このように、明治以前の社会では、音楽は、それぞれ貴族、僧侶、武士、庶民という社会階層の人によって支えられ、愛好され保護されることによって発展してきたのである。

このような伝統音楽は、楽器の音楽と声の音楽の二つに分けられる。そして、純粋な器楽曲は、尺八楽だけである。この尺八楽は、尺八による音楽のことを指しており、先に述べたように、すべて楽器の音楽である。つまり、普化尺八は、宗教音楽であり、声明のかわりに虚無僧によって奏されている楽器の音楽である

一方、声の音楽には、雅楽、声明、琵琶楽、能楽、箏曲、三味線楽がある。このように、我が国の伝統音楽のほとんどは、声の音楽である。雅楽では、楽器の音楽は、中国や朝鮮

から伝来してきた舞を伴う唐楽と高麗楽だけである。それに対して、声の音楽には、催馬楽や朗詠という日本固有の芸術歌曲、神楽や東遊、大和舞、久米舞という祭式歌舞がある²⁵⁾。声明は、「仏教の典礼音楽としての声楽」を指しており、奈良声明、真言声明、天台声明はすべて声の音楽である²⁶⁾。琵琶楽には、先に述べたように、経文を琵琶の伴奏で語る音楽と平家物語を琵琶の伴奏で語る音楽「平曲」という音楽があり、これらはすべて声の音楽である²⁷⁾。能楽には、能と狂言とがあり、能は歌舞劇で、狂言は舞・歌・語りが一体となったものである。要するに能楽は、声の音楽である。箏曲は、主として箏を伴奏に用いた声の音楽のことを指している。しかし、この箏曲のなかには、「段物」という楽器の音楽が含まれている。つまり、箏曲には、純粋な器楽曲として、「六段」や「八段」「みだれ輪舌」という段物がある。これらの段物は「江戸時代には練習曲として軽く扱われ、声楽曲である箏組歌の付属物」と捉えられている²⁸⁾。三味線楽は、三味線を伴奏に用いた声の音楽を指している。三味線楽には、非常に多くの声の音楽がある。つまり、地歌や義太夫節(以後、義太夫と記す)一中節、豊後節、宮薨節、新内節、常磐津節、富本節、清元節、河東節、大薩摩節という浄瑠璃の中にみられる声の音楽や、その他にも長唄や萩江節、端唄、うた沢、小唄、俗曲、ごぜ唄、浪曲などがある²⁹⁾。これらは、すべて声の音楽である。このように、我が国の伝統音楽は、声の音楽が主になっており、楽器は伴奏として用いられている。

そこで、この声の音楽を、「歌い物」と「語り物」という観点からみると、「歌い物」として、雅楽における催馬楽や朗詠、箏曲、三味線楽における長唄、端唄、うた沢、小唄があげられる。「語り物」として、声明における「講式」や琵琶楽における「平曲」、能楽における能の謡い、三味線楽における義太夫があげられる³⁰⁾。このような声の音楽について、小島美子によると、「声中心の音楽が日本音楽の一つの特徴、その中でもプロの芸は『語り』」であると捉えられている³¹⁾。さらに、小島は、「日本人は言葉への執着、意味へのこだわりが強い」ことによって、日本は「言霊の国」といわれている、と述べている³²⁾。本研究で注目している義太夫は、「語り物」の音楽であり、近松門左衛門らの浄瑠璃の詞章を太夫が語ることによって作りだされる声の音楽である。

また、小島は、「日本の音楽は総合化をめざす」と述べている³³⁾。つまり、我が国の伝統音楽は、単独の音楽として存在しているものは少なく、文芸や舞踊、演劇と結びついているものが多いのである。雅楽は、舞楽と結びついている。そして、義太夫は、人形芝居と結びついて、人形浄瑠璃として存在している。長唄は、舞踊と結びついて、歌舞伎として存在している。この雅楽や人形浄瑠璃、歌舞伎は、音楽、文芸、舞踊、絵画という複数の分野の芸術が一体となった総合芸術である³⁴⁾。このように、我が国の伝統音楽は、総合芸術になる傾向がある。特に、音楽と文芸との結びつきが強い。したがって、我が国の

伝統音楽の特徴をまとめると、次のようになる。

- (1) 我が国の伝統音楽は、それぞれ異なる社会階級の人によって演奏され、支持されてきた。
- (2) 我が国の伝統音楽は、声の音楽が主になっている。
- (3) 我が国の伝統音楽は、文芸、舞踊、演劇と結びついて総合芸術として存在している。

このような特徴を持つ我が国の伝統音楽には、古代に中国の音楽や楽器とともに伝えられた「礼楽思想」が、日本人によって修正され、音楽に反映されている³⁵⁾。つまり、我が国の伝統音楽は、奈良時代以前に伝来した「礼楽思想」が日本人によって編み直され、日本固有の精神として音楽に反映され、成立したのである。この日本人によって編み直された「礼楽思想」は、茶道の文化において、「和」「敬」「清」「寂」という精神に顕著に反映されている³⁶⁾。さらに、この「和」「敬」「清」「寂」の精神は、音楽や花道等、すべての日本文化に反映されている³⁷⁾。そこで、次の項では、我が国の伝統音楽に反映された日本人の精神とその価値について、述べる。

第三項 我が国の伝統音楽の特質

(1) 我が国の伝統音楽と日本人の精神

「和」「敬」「清」「寂」の精神について、吉川英史によると、「和」には、「調和」という規範、「敬」には、「敬意」という規範、「清」には、「清浄」という規範、「寂」には、「静寂」という規範が内在されている³⁸⁾。つまり、「和」は、我が国の伝統音楽において、音と音の調和、自然と人間の調和、演奏者と演奏者の調和、演奏者と聴衆の調和に反映されている³⁹⁾。「敬」は、神への敬意、中心となる演奏者への敬意に反映されている⁴⁰⁾。「清」は、心身の「清浄」、および、視覚的な「清浄」と聴覚的な「清浄」に反映されている⁴¹⁾。「寂」は、時間的な「静寂」と空間的な「静寂」に反映されている⁴²⁾。

「和」は、「音楽の美的構成原理」の調和にあらわれている⁴³⁾。つまり、「和」には、協和音と不協和音や急速部分と緩徐部分のような対比がみられず、音と音が調和している⁴⁴⁾。尺八の噪音や三味線のサワリという自然を描写した音や音楽には、自然と人間の調和があらわれており、ここには静けさがある⁴⁵⁾。長唄の囃子や「合の手」、三曲合奏の手事(間奏)における「掛合い」には、演奏者と演奏者の調和があらわれており、ここには楽器の多彩な音色が醸し出す華やかさがある⁴⁶⁾。また、演奏者と聴衆が一体となって場をつくることには、演奏者と聴衆の調和があらわれている⁴⁷⁾。このような「和」は、吉川によると、もともと日本にあったものであるが、中国から「礼楽思想」が入ってきたことによって一

層強調されたと捉えられている⁴⁸⁾。

「敬」は、神に音楽を奉納するということに顕著にあらわれている⁴⁹⁾。つまり、神を喜ばせ慰めるために箏や三味線を奏するということには、神への敬意があらわれている⁵⁰⁾。吉川によると、この奉納音楽には、滑稽や陽性、淡白、簡素がある⁵¹⁾。また、雅楽の「残^{のこりがく}楽」、長唄や義太夫の立三味線とツレ三味線には、中心となる演奏者への敬意があらわれている⁵²⁾。雅楽の「残^{おんどう}楽」では、「音頭」という各楽器の中心となる奏者に敬意があらわれており、他の演奏者はこの「音頭」よりもおくれて演奏を始め、終わる時には「音頭」よりも先に終わる⁵³⁾。長唄や義太夫では、立三味線という中心となる奏者に敬意があらわれており、ツレ三味線は、自分の分をわきまえて控えめに弾奏する⁵⁴⁾。この規範があらわれている音楽には、優雅や整然がある⁵⁵⁾。このような「敬」は、吉川によると、中国の「礼楽思想」にはみられないものであり、日本人の道德観や宗教観に基づくものと捉えられている⁵⁶⁾。

「清」は、「みそぎ」と「はらい」に顕著にあらわれている⁵⁷⁾。「みそぎ」と「はらい」は、穢れを洗い落として祓い清めるという心身の「清浄」のあらわれである⁵⁸⁾。演奏者の端正な態度や優雅な手さばきには、視覚的な「清浄」があらわれている⁵⁹⁾。尺八のムラ息という噪音や三味線のサワリという一種のさびのある音、箏のスリ爪という自然を描写した音には、聴覚的な「清浄」があらわれている⁶⁰⁾。この「清」が反映している音楽には、清らかさ、静雅、静けさがある⁶¹⁾。このような「清」は、中国の「礼楽思想」では、礼の本質でも楽の本質でもないことによってあまり重要視されていない⁶²⁾。しかし、吉川によると、日本では、先に述べたように、清らかな姿勢や手さばきという視覚的な「清浄」や自然を描写した澄んだ音や音楽という聴覚的な「清浄」が重視されていることによって、この「清」は伝来された「礼楽思想」の編み直しであると捉えられている⁶³⁾。

「寂」は、小編成の音楽にあらわれている⁶⁴⁾。つまり、雅楽の三管編成、能楽や三曲合奏の小編成による合奏には、空間的な「静寂」があらわれている。これらの合奏は、小音量で、弱い音の音楽であり、ここには静けさがある⁶⁵⁾。琵琶や尺八などの楽器の音色や音楽にも、空間的な「静寂」があらわれており、ここには各楽器の音色が醸し出す、もの悲しさ、さび、あわれ、幽玄、悲哀がある⁶⁶⁾。また、序破急には、時間的な「静寂」があらわれており、ここには静けさがある⁶⁷⁾。つまり、序破急には、ゆっくりした速度で音楽が始まり、しだいに急になり、最後の数小節はゆっくりした速度に戻って余韻を残して終わるという時間的な「静寂」があらわれている⁶⁸⁾。この「序破急」は、吉川によると、速度の変化を示しているだけでなく、音楽の構成や表情をも示しており、我が国の伝統音楽で最も重視されているものである⁶⁹⁾。三味線のスリ上げやスリ下げ、箏の押し手には、余韻という時間的な「静寂」があらわれている⁷⁰⁾。このような「寂」は、吉川によると、中国

の「礼楽思想」にはみられないものであり、日本固有の仏教的な思想に基づくものと捉えられている⁷¹⁾したがって、「寂」には、日本人の精神が最も顕著にあらわれている。ここまでのことをまとめると、以下の表のようになる。

表1 伝統音楽にみられる日本人の精神

規範	具 体 的 な あ ら わ れ		美	礼楽思想
和	<ul style="list-style-type: none"> 音と音の調和 自然と人間の調和 演奏者と演奏者の調和 演奏者と聴衆の調和 	音や音楽の構成原理の中に対比がみられない。 尺八の噪音、三味線のサワリ 長唄の囃子、「合いの手」 三曲合奏「手事」における「掛合い」 演奏者と聴衆が一体となって場をつくる。	静けさ 華やかさ	強調された「和」の精神
敬	<ul style="list-style-type: none"> 神への敬意 中心となる演奏者への敬意 	神を喜ばせるための音楽を演奏する。 (奉納音楽) 雅楽の「残楽」 長唄や義太夫における立三味線とツレ三味線	滑稽,陽性 淡泊,簡素 優雅 整然	日本固有の「敬」の精神
清	<ul style="list-style-type: none"> 心身の清浄 視覚的な清浄 聴覚的な清浄 	「みそぎ」と「はらい」 演奏者の端正な態度、優雅な手さばき 尺八の噪音や三味線のサワリ、箏のスリ爪	清らかさ 静雅 静けさ	編み直された「清」の精神
寂	<ul style="list-style-type: none"> 空間的な静寂 時間的な静寂 	小編成の音楽（小音量、弱い音の音楽） 雅楽の三管編成、能楽における四種の楽器（各1） 三曲合奏における三種の楽器（各1） 琵琶や尺八などの楽器の音色やその音色によって醸し出される音楽の表情 序破急（緩・急・緩） 余韻 三味線のすり上げ、すり下げ 箏の押し手	静けさ もの悲しさ、さびあわれ 幽玄,悲哀 静けさ	最も重視された日本固有の「寂」の精神

このように、我が国の伝統音楽には、日本人によって「礼楽思想」から編み直された「和」「敬」「清」「寂」という倫理的な規範が内在されている。この四つのなかで、「敬」と「寂」は中国の「礼楽思想」にはない日本固有のもので、「寂」は最も重視されているものである。また、これらの規範が内在している音楽には、静けさ、華やかさ、滑稽、陽

性，淡白，簡素，優雅，整然，清らかさ，静雅，もの悲しさ，さび，あわれ，幽玄，悲哀という日本特有の美⁷²⁾がある。

(2)我が国の伝統音楽の中にみられる精神的価値の諸相

ここでは先に述べたシュプランガーの論に基づいて，我が国の伝統音楽に内在する精神的価値を捉えなおすことにする。

主観的精神は，我が国の伝統音楽に内在する客観化された精神に働きかけて日本特有の美を意識し，内面化することによって，自己の音楽的な精神的財産を拓ける。つまり，雅楽，声明，琵琶楽，能楽，尺八楽，箏曲，三味線楽に内在する客観化された精神にふれることによって，静けさ，華やかさ，滑稽，陽性，淡白，簡素，優雅，整然，清らかさ，静雅，もの悲しさ，さび，あわれ，幽玄，悲哀という日本特有の美を意識する。そして，自己の精神的財産を拡張していく。たとえば，三味線楽の義太夫《艷容女舞衣》〈酒屋の段〉における「さわり」という登場人物（お園）の心情が語られている部分を鑑賞することを通して，悲哀という日本特有の美を意識する。主観的精神は，この美を受容することによって，自己の精神的財産を拓けるのである。

このような客観化された精神の中には，先に述べたように，共通精神が存在していた。日本人の主観的精神は，共通精神に働きかけることによって，日本特有の美の世界を共有する。そして，この日本特有の美の世界を共有することによって，日本人らしさを認識し，日本人としてのアイデンティティを持つようになる。

このような共通精神の中には，先に述べたように，規範的精神が存在していた。主観的精神は，規範的精神に働きかけることによって，「和」「敬」「清」「寂」という規範を意識する。そして，最終的には，社会を構成する一員として生きる上で必要な規範意識や価値観，倫理観を育むことが可能になる。そこで，以上のことを表にまとめる。

表2 我が国の伝統音楽の中にみられる精神的価値

伝統音楽に内在する精神	伝統音楽の中にみられる精神的価値の具体的なあらわれ
客観化された精神	静けさ，華やかさ，滑稽，陽性，淡白，簡素，優雅，整然，清らかさ，静雅，もの悲しさ，さび，あわれ，幽玄，悲哀という日本特有の美を意識し，自己の精神的財産を拡張していく。
共通精神	日本特有の美の世界を共有することによって，日本人らしさに気づき，日本人としてのアイデンティティを持つようになる。
規範的精神	「和」「敬」「清」「寂」という規範を意識することによって，最終的には社会を構成する有益な一員として生きる上で必要な規範意識や価値観，倫理観を育むことが可能になる。

第三節 音楽科教育における伝統音楽の教育的価値

第一項 音楽科教育における我が国の伝統音楽

第一項では、音楽科において、これまでに教材としてとりあげることが推奨されていた音楽に注目しながら、それらの価値について検討する。

我が国の伝統音楽には、先に述べたように、雅楽、声明、琵琶楽、能楽、尺八楽、箏曲、三味線楽があった。このなかで、文部省（現在は文部科学省）によって、音楽科の鑑賞共通教材として示されていた音楽は、雅楽、箏曲、尺八楽、三味線楽の四つである⁷³⁾。このように、音楽科では、我が国の伝統音楽のすべてが扱われてはいない。

鑑賞共通教材の選択について、吉川英史は、「共通教材は、国民的常識、生徒の能力、邦楽界の実情という三点が考慮されている」と述べている⁷⁴⁾。そして、子どもにとって理解が難解であるということや邦楽界の実情から、声明や能楽、琵琶楽が鑑賞共通教材から除外されたという見解を示している⁷⁵⁾。このような状況において、雅楽、箏曲、尺八楽、三味線楽の四つが選ばれた。

具体的な楽曲として、雅楽では《越天楽》、箏曲では《六段の調》《五段砧》と三曲合奏《四季の眺め》、尺八楽では《鹿の遠音》、三味線楽では長唄《越後獅子》《小鍛冶》《勸進帳》と義太夫《三十三間堂》《木遣りの段》があげられている⁷⁶⁾。先に述べたように、我が国の伝統音楽のほとんどは声の音楽であったが、文部省が選んだ教材の中で声の音楽は、三味線楽の長唄と義太夫だけであり、多くの教材が楽器の音楽になっている。

これらの楽曲の特徴について、文部省は、『中学校指導書音楽編』『中学校学習指導要領解説音楽編』『日本の音楽の指導』の中において、雅楽では独奏曲や重奏曲がなく、ほとんどが合奏であると述べている⁷⁷⁾。この合奏は、箏、笛、笙の三管編成である。また、雅楽では、形式が重視されており、曲の始め方や終わり方に定型がある⁷⁸⁾。雅楽のテンポは、すべて緩徐から始まり、しだいに速くなり、最後はゆっくりなるよう定められている⁷⁹⁾。このような特徴は、「序破急」である。これまでの論考をふまえると、この「序破急」には、「寂」の規範が反映されている。そして、この楽曲には、静けさという日本特有の美がある。

箏曲は、先に述べたように、主として箏を伴奏に用いた声の音楽であった。しかし、鑑賞共通教材に示されていた箏曲《六段の調》は、独奏であり、「段物」という純器楽曲である⁸⁰⁾。この楽曲は、六つの段から構成されている。初段はゆっくり始まり、段ごとにしだいにテンポを速め、六段の最後はゆっくり終わる⁸¹⁾。つまり、この箏曲《六段の

調》の主な特徴も「序破急」であり、「寂」の規範が反映されている。そして、この楽曲にも静けさという日本特有の美がある。

箏曲《五段砧》は、高低二面の箏による二重奏である⁸²⁾。この楽曲では、高低二面の箏によって、秋のわびしさが表現されている⁸³⁾。つまり、箏曲《五段砧》には、高音の箏と低音の箏の音色やその音色によって醸し出される秋のわびしさという音楽の表情がある。これまでの論考をふまえると、秋のわびしさという音楽の表情は、「空間的な静寂」としての「序破急」に相当している。したがって、箏曲《五段砧》の特徴も「序破急」であり、「寂」の規範が反映されている。そして、この楽曲には、秋のわびしさが表現されていることによって、もの悲しさという日本特有の美がある。

三曲合奏は、箏と三味線、尺八が各1という小編成の音楽である⁸⁴⁾。鑑賞共通教材に示されていた三曲合奏《四季の眺め》は、前唄[春・夏]、手事、後唄[秋・冬]という三部からなる「手事物」である⁸⁵⁾。この「手事物」では、唄と唄の間の間奏、すなわち、「手事」における旋律の掛合いが重視されている⁸⁶⁾。また、「手事」には、先に述べたように「和」「敬」という規範が反映されていた。そして、この楽曲には、華やかさという日本特有の美がある。

尺八楽は、宗教性が強い音楽である。しかし、鑑賞共通教材に示されていた尺八曲《鹿の遠音》は、宗教的な性格を持たない古典本曲である⁸⁷⁾。また、この楽曲では、「ムラ息」という尺八独特の奏法が用いられており、噪音がある⁸⁸⁾。この尺八の噪音には、先に述べたように、「清」の規範が反映されていた。そして、この楽曲には、清らかさという日本特有の美がある。

三味線楽の長唄は、歌舞伎の伴奏音楽である。長唄では、唄や三味線の奏者が多数必要とされている⁸⁹⁾。これまでの論考をふまえると、多数の奏者による音楽には、「和」「敬」の規範が反映されている。また、長唄では、小鼓、大鼓、締太鼓、笛による囃子を助奏としている⁹⁰⁾。この囃子は、唄や三味線と調和している⁹¹⁾。したがって、鑑賞共通教材として示されていた長唄《越後獅子》や《小鍛冶》、《勧進帳》には、唄や三味線、囃子との間に調和があり、「和」「敬」の規範が反映されている。そして、これらの楽曲には、華やかさという日本特有の美がある。

三味線楽の義太夫（義太夫節）は、人形芝居の音楽である。この音楽では、登場人物の語り分けや情景の表現、特に、情の表現が重視されている⁹²⁾。つまり、義太夫では、太夫一人と三味線（太棹）弾き一人によって、登場人物の心情と情景が写実的に表現されている。特に、太夫は、声の音色を変化させながら、情を語っている⁹³⁾。鑑賞共通教材として示されていた義太夫《三十三間堂》〈木遣りの段〉では、妻お柳との別れという平

太郎の悲しみの心情が語られている⁹⁴⁾。したがって、義太夫《三十三間堂》〈木遣りの段〉には、「寂」の規範が反映されており、悲哀という日本特有の美がある。なお、この悲哀については、後述する。

以上のことをまとめると、以下の表のようになる。

表3 文部省によって示された鑑賞共通教材

分類	鑑賞共通教材の曲名と作曲者名	主な特徴	日本特有の美	主な規範
雅楽	雅楽《越天楽》 日本古曲	雅楽の三管編成 序破急 (速度の変化:「時間的な静寂」)	静けさ	寂
箏曲	箏曲《六段の調》八橋検校	小編成の音楽(箏の独奏) 序破急 (速度の変化:「時間的な静寂」)	静けさ	寂
	箏曲《五段砧》光崎検校	小編成の音楽(高低二面の箏の二重奏) 序破急 (箏の音色:「空間的な静寂」)	もの悲しさ	寂
	三曲合奏《四季の眺め》松浦検校	小編成の音楽(箏1, 三味線1, 尺八1) 手事における旋律の「掛合い」	華やかさ	和, 敬
尺八楽	尺八曲《鹿の遠音》作曲者不詳	小編成の音楽(尺八の二重奏) 尺八の噪音(ムラ息)	清らかさ	清
三味線楽	長唄《越後獅子》杵屋六左右衛門	唄や三味線と囃子との調和	華やかさ	和, 敬
	長唄《小鍛冶》杵屋勝五郎	唄や三味線と囃子との調和	華やかさ	和, 敬
	長唄《勧進帳》四世杵屋六三郎	唄や三味線と囃子との調和	華やかさ	和, 敬
	義太夫《三十三間堂》〈木遣りの段〉 鶴沢重次郎	小編成の音楽(太夫1, 三味線1) 序破急 (声と三味線の音色:「空間的な静寂」)	悲哀	寂

このように、学校音楽教育における我が国の伝統音楽には、「寂」の規範が顕著に反映されており、静けさ、もの悲しさ、悲哀という日本特有の美が多数みられる。

第二項 我が国の伝統音楽による人間形成

我が国の伝統音楽に内在する客観化された精神には、静けさ、華やかさ、滑稽、陽性、淡白、簡素、優雅、整然、清らかさ、静雅、もの悲しさ、さび、あわれ、幽玄、悲哀という文化的価値があった。これらのうち、音楽科では、鑑賞共通教材として、雅楽、箏曲、尺八楽、三味線楽を取りあげてことを推奨し、これらの音楽における日本特有の美を、静

けさ、もの悲しさ、清らかさ、華やかさ、悲哀という五つとしていることが明らかになった。音楽科において、子どもは、このような我が国の伝統音楽に内在する客観化された精神にふれ、これを内面化することによって、自己の精神的財産を拡張していくことになる。つまり、子どもの感性や認識を深めていくということである。その結果として、子どもの音楽観が拡大し、日本の音楽や世界の諸民族の音楽を理解し、音楽文化を尊重することができるようになる⁹⁵⁾。

我が国の伝統音楽に内在する共通精神には、日本人が共有する美の世界があった。したがって、子どもは、静けさ、もの悲しさ、清らかさ、華やかさ、悲哀という日本特有の美の世界を共有することによって、日本人らしさに気づき、日本人としてのアイデンティティを持つことが可能になる。

我が国の伝統音楽に内在する規範的精神には、日本特有の「和」「敬」「清」「寂」という文化的価値があった。子どもは、我が国の伝統音楽に内在する規範的精神にふれ、「和」「敬」「清」「寂」を意識することによって、最終的には社会を構成する一員になっていく上でよりどころとなる一つの規範にふれることになる。

以上のように、音楽科教育は、我が国の伝統音楽を媒介として、ここに内在する日本特有の美にふれさせることによって、子どもの内面を育て、成長させていくことになる。さらに、子どもは、義務教育後も我が国の伝統音楽を主体的に学び続けることによって、日本人としてのアイデンティティを持つようになり、社会を構成する有益な一員として自己を豊かにしていくことが可能になる。

第四節 第二章のまとめ

以上のように、第二章では、音楽科教育の本質をふまえながら我が国の伝統音楽の文化的価値と教育的価値について検討した。音楽科教育の本質は、子どもに対して、音楽的に陶冶を促すことであった。つまり、子どもを能動的に音楽に関わらせ、ここに内在している精神的な価値を受容させることによって、子どもの内面を豊かにすることであった。そこで、音楽科の教材の一つとなる我が国の伝統音楽の文化的価値と教育的価値を検討した。我が国の伝統音楽には、日本人によって編み直された「和」「敬」「清」「寂」という規範が内在していた。この四つの規範が反映されている音楽には、静けさ、華やかさ、滑稽、陽性、淡白、簡素、優雅、整然、清らかさ、静雅、もの悲しさ、さび、あわれ、幽玄、悲哀という文化的価値があることが明らかになった。そして、音楽科教育では、これらのうち、静けさ、もの悲しさ、清らかさ、華やかさ、悲哀という五つが教育的価値として特定されている。したがって、我が国の伝統音楽では、雅楽、箏曲、尺八楽、三味線楽を教材とし、この音楽に内在する静けさ、もの悲しさ、清らかさ、華やかさ、悲哀という日本特

有の美にふれさせることによって、子どもの人間形成の営みを促していくことになる。

注および引用文献

- 1) 澤崎眞彦「2 授業の過程」河口道朗編『音楽における国際理解教育』エムティ出版 1994 p.66
- 2) 「生きる力」は、「基礎・基本を確実に身につけ、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決しようとする資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに強調し、他人を思いやる心感動する心などの豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力など」のことである。文部科学省『教師用パンフレット新学習指導要領：生きる力』2008 p.2
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社 2008 p.1
- 4) 川原浩「人間形成と音楽科」音楽科教育実践講座刊行会編『SONARE 音楽科教育実践講座』第1巻ニチブン 1992 p.47
- 5) 川原浩「音楽的能力形成と教科」広島大学教科教育学会編『教科教育教育学Ⅰ』建帛社 1987 p.118
- 6) 川原浩「現代に生きる音楽科教育の本質を考える」『季刊音楽教育研究』59号 音楽之友社 1989 p.13
- 7) 同上書 p.7
- 8) 川原浩「人間形成と音楽科」音楽科教育実践講座刊行会編『SONARE 音楽科教育実践講座』第1巻ニチブン 1992 p.58
- 9) 前掲書 6) p.7
- 10) 同上書 p.2
- 11) 水野信男「伝統音楽へのいざない」京都市立芸術大学日本伝統音楽研究センター編『日本の伝統音楽を伝える価値—教育現場と日本音楽』京都市立芸術大学 2008 p.4
- 12) 同上書 p.5
- 13) 同上書 p.4
- 14) 小島美子は、我が国の伝統音楽を「芸術音楽」と記している。そして、この「芸術音楽」として、①地歌・箏曲、②尺八音楽、③胡弓音楽、④長唄、⑤浄瑠璃、⑥琵琶楽、⑦琉球古典音楽、⑧能楽、⑨雅楽をあげている。小島美子「日本の伝統音楽概観」峯岸創編『日本伝統音楽を生かした音楽指導』暁教育図書 2002 pp.174-209
- 15) 前掲書 11) p.4
- 16) 柿木吾郎「日本の伝統音楽」『エスニック音楽入門：民族音楽から見た音楽と教育』国土社 1989 p.42
- 17) 小島美子「音楽史としての日本音楽史研究」小泉文夫他編『日本音楽とその周辺』音楽之友社 1973 p.152
- 18) 小島は、この論文の中で日本の音楽の特質について、河竹登志夫が「重層的並存的性格」と捉えており、吉川英史が「新しい様式が発生しても、一方において古い様式が併存しており、新しい流派は、古い流派に交代するのではなく、古い流派の中の一つの支流として派生するにすぎない」と指摘していると述べている。同上書 pp.152-153

- 19) 小島美子・樋口昭・茂手木潔子『日本の音楽』 平凡社 1994 p.64-73
- 20) 小島美子「日本の古層時代の音楽」藤井知昭編『日本音楽と芸能の源流』日本放送出版協会 1985 p.47
- 21) 音楽之友社編『日本音楽基本用語辞典』2007 p.47
- 22) 前掲書 20) p.47
- 23) 小泉文夫「尺八とその音楽」『日本の音』 平凡社 2000 p.192
- 24) 前掲書 20) p.47
- 25) 文部省『日本の音楽の指導』 東山書房 1987 p.11
- 26) 同上書 p.11
- 27) 同上書 p.13
- 28) 同上書 p.26
- 29) 前掲書 21) p.77
- 30) 一般に、日本の音楽の声楽の種目の分類指標として、「歌い物」と「語り物」が用いられている。「歌い物」は、「言葉の意味内容の表出よりも音楽的表現」に重点が置かれている。それに対して、「語り物」は「音楽的表現よりも言葉の意味内容」に重点が置かれている。前掲書 21) pp.12-13
- 31) 前掲書 19) p.91
- 32) 同上書 p.91
- 33) 同上書 p.91
- 34) 平野健次「日本」下中弘編『音楽大事典』 平凡社 1992 p.1726
- 35) 吉川英史『日本音楽の性格』 音楽之友社 1979 pp.25-16
- 36) 同上書 p.42
- 37) 同上書 p.42
- 38) 同上書 pp.45-89
- 39) 同上書 p.49
- 40) 同上書 pp.58-73
- 41) 同上書 pp.74-89
- 42) 同上書 pp.89-113
- 43) 同上書 pp.55-58
- 44) 同上書 p.44
- 45) 同上書 p.215
- 46) 楽器の多彩な音色が醸し出す華やかさについて、河竹登志夫は、「日本の芸能」のなかでも、「三味線、太鼓、笛その他の管弦打楽器を適所に動員したお囃子(下座音楽、黒御簾音楽)によって、視聴美と聴覚美は相相完して華やかな歌舞伎美の世界を作る」と述べている。河竹登志夫「歌舞伎の様式」『歌舞伎美論』 東京大学出版会 1989 p.29

- 47) 前掲書 35) p.49
- 48) 同上書 p.45
- 49) 同上書 p.70
- 50) 同上書 pp.72-73
- 51) 吉川英史「神道音楽」『日本音楽の美的研究』音楽之友社 1984 p.324
- 52) 前掲書 35) pp.60-62
- 53) 同上書 p.60
- 54) 同上書 p.62
- 55) 同上書 pp.70-72
- 56) 同上書 p.73
- 57) 同上書 p.74
- 58) 同上書 p.74
- 59) 同上書 p.78
- 60) 同上書 p.88
- 61) 同上書 pp.77-88
- 62) 同上書 p.74
- 63) 同上書 p.75
- 64) 同上書 p.92
- 65) 同上書 p.88
- 66) 吉川によると、特に「悲哀」と「幽玄」は、仏教の影響が強いものであると捉えられている。同上書 pp.99-109
- 67) 同上書 p.92
- 68) 同上書 p.92
- 69) 同上書 pp.39-40
- 70) 同上書 p.99
- 71) 同上書 p.109
- 72) このような日本特有の美について、大西克礼は、『美学』（弘文堂 1976）の中で「東洋的ないし日本的美意識を悲壮、幽玄、優婉、あわれ、滑稽、さび」という範疇で捉えている。
- 73) 昭和 33(1958)年から平成元(1989)年における『中学校指導書音楽編』には、《越天楽》などの楽曲を、鑑賞共通教材として含めることと明記されている。
- 74) 吉川英史「共通鑑賞教材について一問題点と指導のポイント」『季刊音楽教育研究』65 号 音楽之友社 1971 pp.60-61
- 75) 同上書 pp.62-63

- 76) 文部科学省『中学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社 2008 pp.95-96
- 77) 前掲書 25) p.10
- 78) 同上書 p.10
- 79) 同上書 p.10
- 80) 同上書 p.31
- 81) 文部省『中学校指導書音楽編』教育芸術社 1989 p.74
- 82) 前掲書 25) p.166
- 83) 同上書 p.167
- 84) 同上書 p.167
- 85) 同上書 p.167
- 86) 同上書 p.168
- 87) 同上書 p.35
- 88) 前掲書 81) pp.74-75
- 89) 前掲書 25) p.43
- 90) 同上書 p.43
- 91) 同上書 pp.161-163
- 92) 同上書 p.48
- 93) 同上書 pp.44-48, pp.77-78
- 94) 文部省『中学校指導書音楽編』東洋館出版 1970 pp.178-180
- 95) 峯岸創「終章 21 世紀~日本の音楽教育の役割と責任」『日本の伝統音楽を生かした音楽の指導』
暁教育図書 2002 pp.247-248

第三章 音楽科の教材となる地域の人形芝居の基本的特質

一般に、都市における歌舞伎や文楽は、日本の伝統芸能と呼ばれている。それに対して、地方(以下、地域と記す)における歌舞伎や人形芝居は、郷土芸能と呼ばれている。第三章では、このような郷土芸能に注目し、音楽科の教材となる地域の人形芝居の価値について吟味する。

第一節 郷土芸能の文化的価値

第一項 郷土芸能について

全国各地には、さまざまな郷土芸能が存在している。たとえば、獅子舞には、二人立獅子舞、一人立獅子舞がある。獅子舞の頭には、岩手の「八鹿踊り」のように獅子の頭が鹿になっているものや、鳥取の「麒麟獅子」のように獅子の頭が麒麟になっているものがある¹⁾。このように、郷土芸能は、多種多彩な様相を呈している。

郷土芸能の分類として、一般に用いられているのは、本田安次による方法である。本田によると、郷土芸能は、「神楽」、「田楽」、「風流」、「語り物・祝福芸」、「渡来芸・舞台芸」という五つに分類されている²⁾。「神楽」は、神座を設けて神を勧請して行う鎮魂を目的として行う芸能である。この「神楽」には、巫女神楽、出雲系神楽、伊勢系神楽、獅子神楽がある³⁾。「田楽」は、五穀豊穡を祈って、耕作に災いをなす悪霊を鎮めることを目的として行う芸能である。この「田楽」には、田楽踊や田舞、田遊びや田植踊、御田植神事がある⁴⁾。「風流」は、悪霊を退散させることを目的として行う芸能である。この「風流」には、念仏踊り、太鼓踊り、小歌踊り、盆踊り、つくりもの風流、おねりの風流、動物仮装風流がある⁵⁾。「語り物・祝福芸」は、「叙事的内容をもつ長い歌詞を節にのせて語る芸能」と、「祝言を行う芸能」である⁶⁾。前者には説教節や浄瑠璃、後者には千秋萬歳や七福神や三番叟という^{ことほ}寿ぎの芸がある⁷⁾。「渡来芸・舞台芸」は、大陸から渡来した伎楽や舞楽、散楽に由来する芸能と、祭礼で地域の人によって演じられる歌舞伎や人形芝居という芸能である⁸⁾。前者には四天王寺の舞楽や春日神社の舞楽、後者には酒田の黒森歌舞伎や長野の黒田人形がある⁹⁾。特に、この歌舞伎や人形芝居は、我が国の伝統音楽の歌舞伎や文楽と区別をするために、地芝居と呼ばれている。

以上のように、郷土芸能は、「神楽」「田楽」「風流」「語り物・祝福芸」「渡来芸・舞台芸」という五つに大別される。本研究で注目している地域の人形芝居は、「渡来芸・舞台芸」に相当している。

第二項 郷土芸能の特性

郷土芸能は、神社の祭礼や年中行事のなかで、天下泰平や五穀豊穰などを祈願して演じられている¹⁰⁾。新春には、地域の人々によって、豊作を祈願して田遊びや田植踊、夏には、田植歌や田楽、および、雨乞いや厄除けを祈願して太鼓踊や念仏踊が行われている。秋や冬には、収穫を感謝して神社の舞台において歌舞伎や人形芝居が奉納されている。さらに、この時期には、神楽も舞われている¹¹⁾。このように、郷土芸能は、演じられる日時が決まっている。

郷土芸能には、宗教的な側面がある。それゆえに、地域の人々は、先祖代々の演じ方をそのまま忠実に受け継ごうとする¹²⁾。特に、農漁民は、古来の方法で芸能を演じなかった場合には、神のたたりがあって不作不漁になると考え、厳格に型を継承してきた¹³⁾。したがって、郷土芸能には、洗練して芸術的なものにするという方向性があまりない。

以上のように、郷土芸能には、宗教的な側面があり、祭礼の一環として、天下泰平や五穀豊穰などを祈願して演じられている。本研究で注目している地域の人形芝居も、このような祭礼の場において、演じられている¹⁴⁾。そこで次節では、地域の人形芝居に注目する。

第二節 地域の人形芝居の文化的価値と音楽科教育における教育的価値

第一項 地域の人形芝居について

全国各地には、さまざまな人形芝居がある。新潟県佐渡には、文弥人形、説教人形、のろま人形がある¹⁵⁾。これらは、太夫が一人で三味線を弾きながら語り、一体の人形を一人で遣う形態の人形芝居である¹⁶⁾。義太夫節が成立する以前の様式、すなわち、古浄瑠璃系の人形芝居とされている¹⁷⁾。現在では、このような様式の人形芝居が演じられている地域は、少ない。佐渡の他には、石川県東二口の文弥人形、宮崎県山之口の文弥人形、鹿児島県斧淵の文弥人形だけである¹⁸⁾。それに対して、語り手の太夫と三味線弾きが別々で、一体の人形を三人で遣う形態の人形芝居、特に、義太夫節という浄瑠璃を地にした(義太夫系の人形芝居)三人遣いの様式の人形芝居は、多く現存している¹⁹⁾。兵庫県の淡路人形浄瑠璃、徳島県の阿波人形浄瑠璃、神奈川県まくわの相模人形芝居、岐阜県あのりの真桑文楽、三重県あのりの安乗人形芝居、長野県きたばるの今田人形や黒田人形、古田人形、早稲田人形、大分県きたばるの北原人形芝居などがある²⁰⁾。

これら地域の人形芝居は、江戸時代に、三都(京、大坂、江戸)に拠点をおいて興行していた座の地方巡業を通して、人々の生活の中に浸透していった²¹⁾。地域の人々、特に、農民は、祭礼において、専門者が語る浄瑠璃を聴き、人形芝居に親しんでいた。そして、自らも、祭礼において、人形を舞わすようになっていった。

兵庫県の淡路(現在の淡路島)は、特に、人形芝居がさかんな地域であり、享保の頃から島内にとどまらず他国(県)において、人形を舞わしていた²²⁾。つまり、淡路では、江戸時代中期から、上村源之丞座や市村六之丞座、中村久太夫座らは、淡路を拠点としながら、同国の阿波をはじめとする四国地方、中国地方、中部地方、九州地方にまで興行に出かけていた²³⁾。それによって、人形芝居が広がっていった。当時、阿波では、県南の山間僻地にまで広がっていた²⁴⁾。長野でも、伊那峡谷(上・下伊那郡)にまで広がっていた²⁵⁾。このように、地域の人形芝居は、専業者らによる地方巡業の影響を受けて、普及していった。

第二項 祭礼の場における人形芝居

(1)「式三番」

「式三番」は、神聖なものとして、祭礼において、必ず最初に演じられる人形芝居である。この「式三番」は、能楽を「模倣移入」したものである²⁶⁾。つまり、「式三番」は、能楽の《翁》を、謡(地歌)も楽器もそのままのかたちで人形芝居に移し入れたものであり、千歳、翁、三番叟の三体の人形の神格による式舞になっている²⁷⁾。

この「式三番」は、特に、農村において天下泰平や国土安穩、五穀豊穡を祈念して演じられている²⁸⁾。上演に際し、演者は斎戒する。つまり、農民は、「式三番」を演ずる前に心身を清め、楽屋に御幣を祭って聖なる場をつくり、洗米と神酒を供える²⁹⁾。そして、心身を「清浄」された農民によって、神社の本殿において、「式三番」が奉納される。その後、本殿と向かいあうように建てられている舞台(農村舞台)においても、「式三番」が演じられている。

舞台における「式三番」では、下手から一番叟の千歳、二番叟の翁、三番叟の順に登場し、拝礼をする。千歳だけを残して、翁と三番叟は退場する。笛の音楽から始まり、千歳によって、「とうとうたりたりあ」という呪文的な詞章が謡われる³⁰⁾。続いて、千歳は、「所千代までおわします」「我ら千秋さむろう」「鶴と亀とが齢にて」「幸い心にまかせたり」という今様神歌四句をとりいれた祝言の謡いを謡う。その後、「鳴るは滝の水日は照るとも」という詞章を謡い、舞を舞う³¹⁾。この千歳の謡いと舞は、小鼓と大鼓によって囃されている。

次に、笛が奏され、二番叟の翁が、上手から白色尉面を掛けて登場する。翁は、舞台中央で、「あげまきやとんどうや」という催馬楽《角総》^{あげまき}の詞章を謡う³²⁾。両手を大きく横に広げて、「千早ふる神のひこさの昔より～」という祝言の呪歌を謡う。続いて、「天下泰平国土安穩の御祈祷なり」という詞章を謡う。この詞章は、翁による言祝ぎであることによって、厳粛に謡われている。つまり、白色尉面を掛けて神の資格を持った翁が、厳粛に「天下泰平国土安穩」と謡うことによって、この言葉どおりの事象が実現する。そして、

翁は、天下泰平を祈念して、舞う（翁の舞）。この舞は、小鼓と大鼓によって囃されている。翁は、「千秋の喜びの舞なれば一舞舞おうや萬歳楽、萬歳楽、萬歳楽」という詞章を謡う。謡い終わると、舞台上で白色尉面をはずし、下手から退場する。

次に、笛の音にあわせて、三番叟が勢いよく登場する。そして、三番叟は、舞を舞う。ここでの三番叟の舞は、「揉みの段」と「鈴の段」という二つに分けられる。前者では、三番叟は、四方固めやからすとびなどの所作をする³³⁾。これらの所作には足拍子がある。これは、大地が安固し、豊作になることを意味している³⁴⁾。用いられている楽器は、大鼓と小鼓である。大鼓と小鼓とが掛け合う形の音楽になっている。後者では、三番叟は、千歳との狂言風の問答（三番叟の呪歌）をした後、舞台上で黒色尉面を掛けることによって神格化し、鈴を振りながら、大地を耕す所作、種まきなどの所作をする。これらの所作も豊作、五穀豊穰になることを意味している³⁵⁾。

この「式三番」では、笛は、千歳や翁、三番叟が登場する前に、奏されている。千歳や翁、三番叟の舞の部分には、小鼓や大鼓、ツケ、鈴という打楽器による囃子がある³⁶⁾。この囃子のテンポは、千歳から翁、三番叟の舞になるに伴って、速くなっている。そして、この「式三番」の最後の部分の数小節は、ゆっくりした速度になり、静かに終わっている。すなわち、「序破急」である。特に、「鈴の段」においては、この打楽器による囃子に、三番叟が振る「シャンシャン」や「シャンコロシャンコロ」という鈴の音が加わることによって、祝儀的な雰囲気醸し出されている。「式三番」では、打楽器が重視されている。

以上のように、「式三番」は、序「千歳、翁、三番叟の登場・祝言の謡」、破「千歳の舞、翁の呪歌、翁の舞」、急「揉み段、三番叟の呪歌、鈴の段」という三部構成になっている。物語がなく、神格化された人形による歌舞の神事芸である。

(2)「えびす舞」

「えびす舞」は、兵庫県西宮から淡路に伝わり、さらに阿波や他の地域に伝わっていった人形芝居である³⁷⁾。淡路や阿波では、祭礼において、「えびす舞」が現在も演じられている³⁸⁾。この「えびす舞」は、特に、漁村において、豊漁、招福を祈願して演じられている。御神楽に基づく祈豊の仕形舞であり³⁹⁾、七福神の一人であるえびすが鯛を釣るという仕草の舞に、招福が表わされている⁴⁰⁾。徳島県小松島市の和田島漁まつりでは、毎年4月の第一大安の日に、勝浦座によって演じられている。この祭礼では、最初に、事代主神社の本殿において、えびすが舞わされている。次に、浜において、豊漁、招福を祈願して、再度、えびすが舞わされている。その後、舞台において、一幕二場で、以下のように演じられている。

第一場では、舞台の上手から、村長と村人が数人登場する。村人の一人が、村長に「今

年は豊作だからえびすさんにお頼みして、えびす舞をしては」ともちかけ、えびすを迎えに行く。御殿にやってきたえびすに、村人は酒をすすめる。場が賑やかになった頃、村長は、えびすに舞を舞うことを依頼する、という内容である⁴¹⁾。

第二場では、えびすは、御殿から舟に乗り込んで沖に出て、小鯛や大鯛(生の大鯛)、珊瑚樹(あるいは、金玉)を釣り上げる。そして、「これは福だ」と珊瑚樹をふくさに包み、御殿に持ち帰る。御殿に帰ったえびすは、弁天さんのお酌で酒を頂く。酒に酔って、えびすは、右の方や左の方に、ひよろひよる。その後、「鶴は千年亀は万年」「沖は大漁、丘は万作、商売繁盛、尽きせぬ御代こそめでたけれ」という詞章を謡い舞う、という内容である⁴²⁾。

このように、「えびす舞」には、物語がある。用いられている楽器は、太鼓、あるいは大鼓という打楽器である。この打楽器が刻む拍にのせて、豊漁や商売繁盛、招福というめでたい詞章が謡われている。村人や村長の人形は一人遣い、えびすの人形は三人遣いによって、舞わされている。

徳島県勝浦町の勝浦座や那賀郡の木沢芸能振興会、拝宮農村舞台保存会では、「ドンドン」とバチで太鼓、あるいは大鼓を叩きながら、裏拍から「まあずはめでたや」と謡い出され、「西宮の戎三郎左右衛門は、生まれ月日を何時ぞと問へば、おらが生まれは福德元年の、正月三日の寅の一点まだ卯の刻に、なるやならずで信濃国の竹井ヶ森で、安々と御誕生なされた」と、えびすの誕生について、紹介されている。そして、囃し方によって、「あーなされ、なーされ、なーされた」と、声で囃されている。えびすが生の大鯛を釣る場面では、謡い方によって、「おえべっさんは鯛の金玉うんとこせとねじ上げた」と謡われ、囃し方によって、「鯛に金玉あるものか」と囃され、謡い方によって「有っても無うてもねじ上げた」と謡われている⁴³⁾。この謡いにあわせて、えびすが鯛を釣る所作が、滑稽、陽気に表現されている。特に、酒に酔ったえびすの所作が、滑稽、陽気に表現されている。吉川によると、このような奉納音楽には、滑稽性、陽性がある⁴⁴⁾。

以上のように、「えびす舞」は、豊漁や商売繁盛、招福を予呪する神事芸である。この神事芸には物語があり、地域の人々によって、滑稽、陽気に表現されている。

(3) 義太夫による人形浄瑠璃

これら二つの人形芝居のあとに、義太夫による人形浄瑠璃(以下、人形浄瑠璃と記す)が演じられている。このような習慣は、現在に受け継がれている。徳島市八多町の祭礼では、毎年11月3日に、五王神社の本殿において、「式三番叟」が奉納されている⁴⁵⁾。続いて、この神社の境内にある犬飼農村舞台において、再度、「式三番叟」が演じられ、その後で人形浄瑠璃が演じられている。

こうした人形浄瑠璃では、《傾城阿波の鳴門》《絵本太功記》《壺坂観音霊験記》《曾根崎心中》などが演じられ、義理人情や犠牲的精神、親子の情愛、夫婦、男女の情愛などの人間感情の世界が表現されている。

太夫は、一人で、時代物や世話物に登場するすべての人物の心情を語っている。時代物は、江戸時代よりも前におこったできごとを題材にしたものである。世話物は、江戸時代の市井の事件を題材にしたものである。これらに登場するあらゆる人物の揺れ動く心情を、太夫は一人で語っている。

太夫が語っている義太夫の曲節は、「詞」と「地(地合)」^{ことば}、「色」^{いろ}という三つに大別される⁴⁶⁾。「詞」は、登場人物のせりふの部分である。この部分には、原則的に、三味線がついていない。「地(地合)」は、登場人物の心情や行動、および、場の雰囲気を表している部分である⁴⁷⁾。この部分には、三味線がついている。太夫によって、緩急をつけて、音楽的に語られている。大阪弁の高低アクセントに即して旋律ができていることによって、義太夫の特徴が顕著に顕れている⁴⁸⁾。そして、「色」は、この「地(地合)」や「詞」でもない、中間的なものである。つまり、「色」は、「詞」よりもふしがあるが、「地(地合)」のように旋律的なものでない。主として、この「色」は、主として「地合」から「詞」に移るところで用いられており、自然でなめらかな流れをつくりだしている⁴⁹⁾。

太夫は、情を伝えるために、「音価」や「高低アクセント」^{おんづか}、「音遣い」^{はこ}、「運び」を重要しながら、語っている。

「音価」とは、音の長さのことで、義太夫では、二文字ずつ(あるいは二拍ずつ)語ることが基本とされている⁵⁰⁾。たとえば、太夫は、世話物《新口村》の「クドキ」では、「大坂」という言葉を、「おおーざか」というように、「おお」と「ざか」と二文字ずつ語っている⁵¹⁾。

「高低アクセント」とは、先に述べたように、日本語が持っているアクセントのことで、義太夫では、江戸時代中期以後の大阪弁のアクセントが基本になっている⁵²⁾。特に、「地(地合)」の部分は、この大阪弁のアクセントに即して忠実に節付けがなされている⁵³⁾。それゆえに、義太夫では、このアクセントに反することを「訛る」と称し、嫌っている⁵⁴⁾。

「音遣い」とは、登場人物を描き、情調を醸しだし、音楽としての色づけをし、感動を呼び起こす技法のことである⁵⁵⁾。つまり、歯や顎、舌、鼻などを意識的に使って語ることや、音と音をなめらかにつないで語ることが、音遣い^{おん}というのである。音を遣うことによって、たとえば、遊女は色っぽくなり、登場人物の感情表現が深くなる⁵⁶⁾。太夫は、特に、この「音遣い」を重視しながら、情を語っている。

「運び」とは、速度(緩急)の変化のことである。太夫は、山場をじっくりと丁寧に、そうでない部分をさらっとテンポよく語り、特に、クドキの部分を速度の変化をつけて語っ

ている⁵⁷⁾。一つの段の最後の部分は、ゆっくりした速度で語り、静かに終わっている。つまり、序破急の原理に基づいて、登場人物の情が太夫によって表現されている。

三味線弾きは、太夫と息をあわせながら、登場人物の心情や行動、場の雰囲気を表している。たとえば、三味線弾きは、「運び」を意識しながら、「け」と「え」の坪を交互に押さえて「チチチチチチチ」と速く弾くことによって、登場人物の悲しみの心情を表している。また、三味線弾きも、太夫と同様に、「音遣い」^{おんづかい}を重要している。たとえば、「チイン」と弾いて、余韻を生じさせることによって、登場人物の悲しみの心情を深めている。人形は、このような太夫や三味線と息をあわせて、登場人物の心情を表現している。たとえば、人形遣いは、人形の右手を右目の所に持っていき、小刻みに振すことによって、登場人物の悲しみの心情を表現している。また、人形を後ろ向きにし、大きく前後に振ることによって、登場人物の悲しみの心情を深めている。

人形浄瑠璃の上演に際し、太夫と三味線弾と人形遣いは、神社本殿において、斎戒する。その後、神社の境内にある農村舞台において、人形遣いによって、初めにツケが打たれ、たとえば、「とざいとおざい、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉語ります太夫〇〇、三味線〇〇、人形〇〇、とざいとおざい」と口上が述べられる。太夫は、語る前に、床本を捧げて一礼する。三味線弾きも太夫と同時に一礼する。三味線弾きは、「テンテンテンテントントントン」という唱歌の「オクリ」を弾きはじめる。続いて、太夫は、全段の内容を暗示している旋律、すなわち、「マクラ」を語りだす。人形遣いは、太夫と三味線がつくりだす音楽(義太夫節、あるいは義太夫)に合わせて、三人で一体の人形を舞わす。

聴衆は、時代物や世話物における文学的内容上の悲哀にふれて、涙を流している。この涙は、吉川によると「みそぎ」や「はらい」という心身の「清浄」のあらわれである。つまり、祭礼に参加している人が人形浄瑠璃を鑑賞して、涙を流すということは、俗世間から解放され、心身が清められたことを意味している⁵⁸⁾。なお、地域における人形浄瑠璃については、第Ⅱ部で述べる。

以上のように、「式三番」や「えびす舞」は、農漁村の祭礼で、天下泰平や五穀豊穡を祈願して演じられている。人形浄瑠璃は、この「式三番」や「えびす舞」に付随している。

第三項 地域の人形芝居の中にみられる精神的な規範と特性

(1) 地域の人形芝居の音楽的な特徴

地域の人形芝居には、「敬」と「清」、「寂」という規範が顕著に反映されている⁵⁹⁾。つまり、地域における「式三番」と「えびす舞」には、「敬」と「清」、人形浄瑠璃には、「敬」と「清」、「寂」という規範があらわれている。以下、個々に検討する。

1) 「式三番」

「式三番」における「敬」は、特に、神社本殿において、今様神歌や催馬楽を取り入れた詞章が謡われ、小鼓や大鼓、ツケ、鈴、笛が奏され、千歳や翁や三番叟の人形が舞わされるところに顕著にあらわれている。翁の「天下泰平国土安穩の御祈祷なり」という謡いは、最も重要であり、厳粛に謡われている。

「式三番」における「清」は、さまざまな場面で確認される。演奏前に、演者が斎戒し、心身を清めるということにあらわれている⁶⁰⁾。演者が黒衣を着用して端正な態度で演じるということは、「無」になって神に献上していることを意味し、清浄があらわれている⁶¹⁾。舞台上で、翁と三番叟が面を掛けるということは、俗世間から離れて神になったことを意味し、清浄があらわれている⁶²⁾。人形の袖振りの所作や十字に交差するという所作は、悪霊払いを意味し、清浄があらわれている⁶³⁾。音楽においては、打楽器を奏することに顕著にあらわれている。つまり、小鼓や大鼓などの打楽器を叩つということは、悪霊払いという音による清めを意味し、清浄が表れている⁶⁴⁾。三番叟が地を踏む音、すなわち、足拍子は、悪霊払いという音による清めを意味し、清浄があらわれている⁶⁵⁾。三番叟が鈴を振る音にも清浄があらわれている⁶⁶⁾。

このような「敬」や「清」が反映されている「式三番」には、簡素という美がある⁶⁷⁾。つまり、「式三番」という人形芝居は、先に述べたように、能楽《翁》を模倣移入したものであり、ここには簡素という能楽の美がある⁶⁸⁾。能楽では、一般に、動きを極限まで減らして、静止の姿で情念を表現することが究極の目的であるとされている⁶⁹⁾。祭礼に参加している人々は、「式三番」を鑑賞することによって、この簡素という美にふれることになる。

2) 「えびす舞」

「えびす舞」における「敬」は、神社本殿において、太鼓、あるいは、大鼓が奏され、えびすが謡い、舞わされることに顕著にあらわれている。特に、声による音楽には、神への敬意があらわれている。つまり、えびすが「おえべっさんは鯛の金玉うんとこせとねじ上げた」と謡い、これを受けて、囃子方が「鯛に金玉あるものか」と声で囃すことは、神を慰め喜ばせることを意味している⁷⁰⁾。そして、このような滑稽、陽気な音楽を神に聴かせることによって、豊漁や商売繁盛、招福がもたらされると信じられている⁷¹⁾。

「えびす舞」における「清」は、打楽器を奏することに顕著にあらわれている。つまり、等拍で「ポンポン」と打たれる太鼓、あるいは、大鼓の音には、清浄があらわれている⁷²⁾。この打楽器の音色が醸し出す音楽にも、清浄が表れている。

このような「敬」や「清」が反映されている「えびす舞」には、滑稽、陽性という美がある⁷³⁾。たとえば、えびすが「おえびすさんが神酒に酔うた心持ちやどうじゃいな 目もとちらちら 口元にこにこ 胸元わくわく 足元ひよろひよろ 右の方へひよろひよろ」という詞章を謡い、囃子方が「左の方へひよろひよろ」と声で囃している。祭礼に参加している人々は、この「えびす舞」を鑑賞することによって、滑稽、陽性という美にふれることになる。

3) 人形浄瑠璃

人形浄瑠璃における「敬」は、太夫の語りに顕著にあらわれている。太夫は、神社の舞台(農村舞台)において、神に奉納するために時代物や世話物における登場人物の心情を語っている。太夫が「音価」「高低アクセント」「音遣い」「運び」を意識しながら、情を語るということは、神を慰め喜ばせることを意味し、ここには「敬」の規範が内在している。

人形浄瑠璃における「清」は、祭礼の参加者が太夫の語る浄瑠璃を聴いて泣くということに、「みそぎ」と「はらい」という心身の清浄があらわれている。先に述べたように、三味線の「サワリ」という澄んだ音にも清浄があらわれている。スリ上げやスリ下げによって生じる余韻にも、清浄があらわれている。「い」や「え」という母音の音色を変化させながら、登場人物の心情を語っている太夫の声にも、清浄があらわれている。

人形浄瑠璃における「寂」は、小編成の音楽にあらわれている⁷⁴⁾。人形浄瑠璃の音楽、すなわち、義太夫は、太夫一人、三味線一人を基本とし、ここには「寂」の規範が内在している⁷⁵⁾。太夫一人と三味線弾き一人によって、時代物や世話物の中にみられる犠牲的精神などの人間感情の世界が表現されている⁷⁶⁾。特に、時代物においては、身替わりや切腹という忠孝のための死、世話物においては、心中という純愛を貫いた末の死という愁嘆場があり、これらの場面には、普遍的な人間感情が描かれている。そして、「クドキ」という登場人物の揺れ動く心情が語られている場面では、速度が高められ、最後の場面では、ゆっくりした速度で、太夫は「地(地合)」の産字の部分の語っている。このように、人形浄瑠璃には、「序破急」がある。

このような「敬」や「清」、および、「寂」が反映されている人形浄瑠璃には、悲哀という美がある⁷⁷⁾。たとえば、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉には、主への忠のために、我が子と知りながらも親と名乗れない、辛苦の心情が描かれており、親子の離別という悲哀がある。祭礼に参加している人々は、この人形浄瑠璃を鑑賞することによって、悲哀という美にふれることになる。これまでのことをまとめると、次の表のようになる。

表1 地域の人形芝居の音楽的な特徴

	主な規範	具 体 的 な あ ら わ れ	美
式 三 番	敬 清	千歳，翁，三番叟を舞わしながら謡い，打楽器を奏する。 特に，神社本殿における翁の謡い 大鼓，小鼓，太鼓，ツケ，鈴などの打楽器の音，音楽 三番叟の足拍子	簡素
え び す 舞	敬 清	神社の本殿において，えびすを舞わし，打楽器を奏し，謡う。 特に，声の音楽(えびすの謡い，声による囃子) 太鼓，あるいは，大鼓の音，音楽	滑稽 陽性
人 形 浄 瑠 璃	敬 清 寂	神社の舞台において，人形を舞わし，太夫の声と三味線の音によつて，登場人物の心情を表現する。 特に，太夫の語り 人形浄瑠璃を鑑賞し，泣くことによって「みそぎ」「はらい」になる。 三味線の「サワリ」，スリ上げやスリ下げによる余韻， 声の音色 太夫一人，三味線一人を基本とする小編成の音楽 時代物や世話物の中にみられる犠牲的精神などの普遍的な人間感情 速度の緩徐化(「序破急」)	悲哀

以上のように，地域の人形芝居には，「敬」「清」「寂」という規範が内在されている。そして，ここには，簡素，滑稽，陽性，悲哀という美がある。特に，人形浄瑠璃には，「寂」の規範が内在されており，悲哀という美がある。

(2) 地域の人形芝居の中にみられる精神的価値の諸相

シュプランガーの論に基づいて，地域の人形芝居に内在する精神的価値を捉え直すと，以下ようになる。

地域の人々は，地域の人形芝居に内在する客観化された精神に働きかけてこれを意識し，内面化することによって，自己の精神的財産を拡げていくことが可能になる。たとえば，地域の人々は，「式三番」にふれることによって，簡素という美を意識し，「えびす舞」にふれることによって，滑稽，陽性という美を意識し，自己の精神的財産を拡げることになる。さらに，人形浄瑠璃にふれることによって，悲哀という美を意識し，自己の精神的財産を拡げていくことが可能になる。

地域の人々は、人形芝居の中にみられる共通精神に働きかけることによって、簡素、滑稽、陽性、悲哀という美の世界を共有する。そして、祭礼で、「式三番」の奉納を通して、自分が住む地域の天下泰平や五穀豊穡を祈念するという感情を共有する。「えびす舞」にふれることによって、豊漁や商売繁盛を祈念するという感情を共有する。人形浄瑠璃にふれることによって、ここで演じられている主人への忠義心、親子の情愛、夫婦の情愛という普遍的な人間感情を共有する。このように、地域の人々は、人形芝居を媒介として、共同体の中での感情を共有していくことになる。その結果として、地域の人々の絆が深まり、アイデンティティを持つことができる。

地域の人々は、人形芝居の中にみられる規範的精神に働きかけることによって、「敬」と「清」、「寂」という規範を意識する。そして、地域社会の一員となっていく上で必要な倫理観や価値観を育むことが可能になり、地域社会の有益な構成員となることができる。以上のことを表にまとめる。

表2 地域の人形芝居の中にみられる精神的価値

地域の人形芝居に内在する精神	地域の人形芝居の中にみられる精神的価値の具体的なあらわれ
客観化された精神	簡素、滑稽、陽性、悲哀という美を意識する。そして、地域の伝統文化に関する認識を深め、自己の精神的財産を拡げていく。
共通精神	人形芝居の中にみられる簡素、滑稽、陽性、悲哀という美の世界を共有する。つまり、地域共同体の中で、「言霊信仰」や「えびす信仰」、普遍的な人間感情を共有することによって、絆を深め、地域住民としてのアイデンティティを持つようになる。
規範的精神	「敬」と「清」、「寂」という規範を意識するようになる。そして、価値観や倫理観を自ら育んでいき、地域社会の有益な構成員となることができる。

第四項 音楽科教育における地域の人形芝居の教育的価値

地域の人形芝居に内在する客観化された精神には、簡素、滑稽、陽性、悲哀という文化的価値があった。音楽科において、子どもは、この地域の人形芝居に内在する客観化された精神にふれることによって、この美を意識し、自己の精神的財産を拡張していくことになる。たとえば、中学校における音楽科で、阿波人形浄瑠璃という地域の人形浄瑠璃を学習することを通して、子どもは、徳島という地域（郷土）で演じられている《傾城阿波の鳴門》〈十郎兵衛内の段〉に内在している悲哀という美にふれることになる。子どもは、この美にふれ、これを意識することによって、自己の内面を豊かにしていく。

地域の人形芝居に内在する共通精神には、地域の人々が共有する美の世界があった。子どもは、この地域の人形芝居に内在する共通精神にふれることによって、簡素、滑稽、陽性、悲哀という美の世界を共有するようになる。また、この人形芝居に内在する「言霊信仰」や「えびす信仰」、普遍的な人間感情を意識し、共有することによって、地域の人々との絆を深め、地域住民としてのアイデンティティを持つようになる。

地域の人形芝居に内在する規範的精神には、「敬」と「清」、「寂」という文化的価値があった。子どもはこの地域の人形芝居に内在する規範的精神にふれ、「敬」「清」「寂」を意識することによって、地域社会を構成する有益な一員となっていく上でよりどころとなる規範を得ることになる。

このように、音楽科教育では、地域の人形芝居という郷土芸能を媒介として、ここに内在する簡素、滑稽、陽性、悲哀という美にふれさせることによって、子どもの内面を育てていくことになる。子どもは、地域の人形芝居に内在するこの美を意識することによって、地域の伝統文化に関する認識を深め、自己の精神的財産を拡大していく。学習後も、この人形芝居に関わることによって、地域共同体の中での感情を共有し、地域の人々との絆を深め、地域住民としてのアイデンティティを持つようになる。さらに、生涯にわたって学び続けることによって、地域社会の構成員として必要な道德観や倫理観を自ら育んでいくことが期待される。

地域の人形芝居は、子どもにとって、最も身近にある。子どもは、小さい頃から、地域の祭りで、「式三番」や「えびす舞」、人形浄瑠璃にふれている。そこで、小学校や中学校における音楽科で、意図的、計画的に、地域の人形芝居に内在する簡素、滑稽、陽性、悲哀という美を意識させることによって、地域の伝統文化を伝達し、再創造することも可能になる。子どもは、音楽の授業で、地域の人形芝居を鑑賞し、表現することによって、その価値を編み直し、その結果、地域の伝統文化を受け継ぐことが可能になる。

以上のように、学校における音楽科では、地域の人形芝居という郷土芸能を媒介として、ここに内在する簡素、滑稽、陽性、悲哀という美を子どもに意識させることが主になる。そして、子どもの内面を豊かにすることによって、地域の伝統文化の伝達・再創造を促していくことになる。

第三節 第三章のまとめ

第三章では、地域の人形芝居という郷土芸能の特性を文化的価値と音楽科教育における教育的価値という観点から吟味した。

郷土芸能には、宗教的な側面があり、祭礼の場において、神への奉納として、地域の人々によって、一定の季節や日時に、古来の方法で演じられているという特性がある。「式

三番」や「えびす舞」，義太夫による人形浄瑠璃（人形浄瑠璃）は，地域の人々が奉納することによって，広く普及し，現在も演じられている。

「式三番」と「えびす舞」には，「敬」と「清」という規範が内在していた。「式三番」には簡素という美，「えびす舞」には滑稽，陽性という美があった。人形浄瑠璃には，「敬」と「清」，「寂」という規範が内在しており，悲哀という美があった。

したがって，音楽科教育では，地域の人形芝居に内在する簡素，滑稽，陽性，悲哀という美を意識させることによって，子どもの内面を豊かにしていくことが期待される。このような地域の人形芝居は，子どもの最も身近にあるものである。そこで，小学校や中学校の音楽の授業で，地域の人形芝居に内在する簡素，滑稽，陽性，悲哀という美を意図的，計画的に意識させることによって，子どもは，内面を豊かにし，地域の伝統文化の伝達・再創造に関与することも可能になる。

以上のように，地域の人形芝居は，子どもが学ぶ価値がある教材として捉え直すことが可能である。つまり，「式三番」や「えびす舞」，人形浄瑠璃は，これらに内在する簡素，滑稽，陽性，悲哀という美を子どもに意識させることによって，子どもの内面を豊かにする教材として捉え直すことが可能である。

注および引用文献

- 1) 音楽之友社編『日本音楽基本用語辞典』音楽之友社 2007 p.146
- 2) 本田安次「民俗芸能概説」『民俗芸能の研究』明治書院 1983 pp.841-842
- 3) 同上書 p.841
- 4) 同上書 p.841
- 5) 同上書 p.842
- 6) 音楽之友社編『日本音楽基本用語辞典』音楽之友社 2007 pp.145-146
- 7) 前掲書 2) pp.847-848
- 8) 前掲書 6) p.146
- 9) 同上書 pp.145-146
- 10) 小島美子「日本の伝統音楽概説」峯岸創編『日本の伝統音楽を生かした音楽の指導』暁教育図書 2002 p.170
- 11) 三隅治雄「祭りと芸能」藤井知昭編『日本音楽と芸能の源流』日本放送出版協会 1985 pp.115-117
- 12) 小島美子「読者への手引き—音楽学と日本の民謡・民俗芸能」東洋音楽学会編『日本の民謡と民俗芸能』音楽之友社 1983 p.32

- 13) 同上書 pp.32-33
- 14) 永田衡吉『改訂日本の人形芝居』錦正社 1994 p.402
- 15) 永田衡吉『生きている人形芝居』錦正社 1983 pp.173-174
- 16) 同上書 p.176
- 17) 同上書 pp.173-175
- 18) 角田一郎「地方の人形浄瑠璃」芸能史研究会編『日本庶民文化史料集成 第7巻 人形浄瑠璃』三一書房 1998 p.11
- 19) 宇野小四郎は、「現存する人形芝居の九割は義太夫節によって上演されている」と述べている。宇野小四郎『現代に生きる伝統人形芝居』晩成書房 1982 p.239
- 20) 前掲書 15) pp.183-203
- 21) 前掲書 18) pp.10-12
- 22) 新見寛次『淡路の人形芝居』角川書店 1972 pp.24-52
- 23) 同上書 pp.24-54
- 24) 前掲書 15) p.183
- 25) 前掲書 14) pp.692-695
- 26) 同上書 p.512, p.590
- 27) 同上書 p.511
- 28) 同上書 pp.511-517
- 29) 同上書 pp.511-514
- 30) この「とうとうたったりあ」という呪文的な詞章は、笛の符であるという説とチベット語であるという説とがある。高橋澄子「三番叟の祝義的気分と『翁』の成立」『日本文学』4 日本女子大学 1955 p.138
- 31) 西瀬英紀「翁」福田アジオ他監修『日本民俗大辞典』吉川弘文館 1999 pp.245-246
- なお、この千載の舞は、翁の露祓いとして舞われている。同上書
- 32) この《角 総あげまき》は男女が睦み交わすさまを表わしており、稲の成長を促すという意味があると捉えられている。ジェーンマリー・ロー著 齋藤智之訳発行『神舞い人形淡路人形伝統の生と死、そして再生』2012 p.269
- 33) 「揉みの段」では、三番叟は、黒色肘面を掛けていない状態で舞っており、自ら露払いをしている。
- 34) 前掲書 14) p.519
- 35) 本田安次「民俗芸能の諸問題」『民俗芸能の研究』明治書院 1983 pp.600-601
- 36) 久保信男「式三番の楽の民族音楽学的研究(1)一囃子方の楽からみた式三番の構成について」『信州大学教育学部紀要』第41号 信州大学 1979 pp.158-159
- 37) 宇野小四郎『現代に生きる伝統人形芝居』晩成書房 1982 pp.45-46
- 38) 磯本宏紀「小松島和田島のえびす舞とその変遷」徳島地域文化研究会編『徳島地域文化研究』

第 11 号 2013 pp.41-46

39) 前掲書 14) p.62

40) 同上書 p.65

41) 同上書 pp.62-66 および, pp.429-431

42) 同上書 pp.429-431

43) 拝宮農村舞台保存会「第七回拝宮農村舞台公演」2009.5.31, 鎌瀬農村舞台における木沢芸能芸能振興会の上演(補足資料参照)

44) 吉川英史『日本音楽の性格』音楽之友社 1987 pp.70-72

45) 徳島では「式三番」は、「式三番叟」と称している。

46) 井野辺潔「義太夫の音楽としての仕組み」国立文楽劇場事業課編『国立劇場芸能鑑賞講座 文楽』1975 p.53

47) 同上書 pp.53-56

48) 同上書 p.54

49) 同上書 p.54

50) 同上書 pp.49-50

51) 同上書 pp.49-50

52) 同上書 pp.50-51

53) 同上書 p.51

54) 同上書 p.51

55) 同上書 pp.51-53

56) 同上書 p.52

57) 山田庄一『文楽』ぎょうせい 1990 p.74

58) 前掲書 44) p.101

59) 同上書 p.74

60) 同上書 p.74

61) 同上書 p.74

62) 前掲書 14) pp.511-514

63) 前掲書 2) p.600

64) 吉川英史「神道音楽」『日本音楽の美的研究』音楽之友社 1984 pp.317-318

65) 前掲書 2) p.600

66) 前掲書 64) pp.322-323

67) 同上書 pp.324-325

68) 吉川英史は、『日本音楽の性格』の中で、「日本人が掘り下げて達する境地は『簡素』である」と述

べている。前掲書 44) p.109, また, 三宅襄は, 能は「究極は表現の節約簡素化にあり、それによって幽玄至上の情趣を舞台に醸すのを目的とする」と述べている。三宅襄「能の象徴性」『能楽入門』

創元社 1952 p.11

69) 増田正造「逆説の構造」『能の表現』中公新書 1993 pp.19-23

70) 前掲書 44) p.71

71) 前掲書 64) pp.318-319

72) 同上書 p.318

73) 同上書 pp.324-325

74) 前掲書 44) p.106

75) 同上書 p.92

76) 同上書 pp.100-101

77) 同上書 pp.324-325

第Ⅰ部のまとめ

第Ⅰ部では、学校音楽教育に郷土芸能を教材として位置づける上で基礎となる原理的考察を行った。

第一章では、文化と人間形成について論述した。最初に、文化と教育の概念を吟味した。文化は人間の生活様式のすべてであり、人間は文化に内在している生活の規範を共有していることを確認した。次に、文化による教育という観点から、シュプランガーの論考を考察した。シュプランガーによると、人間は文化に内在する客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識することによって、自己の内面を豊かにしていくことができること、そして、教育はこのような人間形成と文化の伝達・再創造という二つの営みを有効に促す意図的、計画的なものであることを主張していた。したがって、文化の伝達・再創造と人間形成の営みという二つは表裏一体の関係にあることが確認された。

次に、源了圓、細谷恒夫、小笠原道雄、高久清吉らの論を吟味した。四氏はそれぞれ文化と人間形成に着目する視点が異なっていたが、それぞれの論の根幹には、シュプランガーが述べる文化の伝達・再創造の過程において、人間の内面に生成される精神的財産が拡張され、人間形成の営みが展開されるという見解が認められた。つまり、シュプランガーに準拠して、源は、文化に着目し、文化は人間が関与することによって、円環構造を持つ、と主張していた。細谷は、人間形成に着目し、人間は円環構造を持つ動的な文化との関わりを通して、自己の内面を豊かにしていく、と主張していた。小笠原は、教育と文化伝達に着目し、教育は、文化の伝達に留まるのではなく、子どもが文化を再創造することによって、自らの精神的財産を拡張し、内面を豊かにする営みである、と主張していた。高久は、人間形成の営みを詳細に捉え、学校教育における人間形成は、文化の伝達によって、豊かな「人間性」をつくりあげることが究極の目標になる、と主張していた。

第二章では、音楽科教育の本質と我が国の伝統音楽の本質と意義について論述した。音楽科教育の本質は、子どもに対して、音楽的に陶冶を促すことである。つまり、音楽科教育の本質は、音楽を媒介として、精神的な価値を受容させることによって、子どもの内面を豊かにしていくことになる。そこで、音楽科の教材の一つとなる我が国の伝統音楽の文化的価値と音楽科における教育的価値について、検討を加えた。その結果、雅楽、声明、琵琶楽、能楽、尺八楽、箏曲、三味線楽という我が国の伝統音楽には、日本人によって編み直された「和」「敬」「清」「寂」という規範が内在しており、ここには、静けさ、華やかさ、滑稽、陽性、淡泊、簡素、優雅、整然、清らかさ、静雅、もの悲しさ、さび、あわれ、幽玄、悲哀という日本特有の美があることが明らかになった。このうち、音楽科教育

では、雅楽、尺八楽、箏曲、三味線楽を教材として、これらの音楽に内在する静けさ、ものの悲しさ、清らかさ、華やかさ、悲哀という日本特有の美にふれさせることによって、子どもの人間形成の営みを促していることが確認された。

第三章では、音楽科の教材となる地域の人形芝居の基本的特質について検討した。「式三番」や「えびす舞」、義太夫による人形浄瑠璃（人形浄瑠璃）は、祭礼で、地域の人々によって奉納されているもので、ここには、「敬」と「清」、「寂」という規範、簡素、滑稽、陽性、悲哀という美が内在していることが明らかになった。

したがって、音楽科教育では、意図的、計画的に、地域の人形芝居に内在する客観的精神にふれさせ、簡素、滑稽、陽性、悲哀という美を意識させることによって、子どもの内面を豊かにしていくことが期待される。子どもは、地域の人形芝居に内在する簡素、滑稽、陽性、悲哀を意識することによって、地域の伝統文化に関する認識を深め、自己の音楽観を拡大していくことになる。そして、学習後も、地域の人形芝居に関わり、地域共同体の中での「言霊信仰」や「えびす信仰」、普遍的な人間感情を共有することによって、絆を深め、地域住民としてのアイデンティティを持つようになる。さらに、生涯にわたって学び続けることによって、地域社会を構成する一員として必要な道德観や倫理観を自ら育んでいくことが可能になる。また、子どもは、地域の伝統文化の伝達・再創造に関与することも可能になる。

以上のように、第Ⅰ部では、学校音楽教育において、地域の人形芝居、阿波人形浄瑠璃という郷土芸能を教材として位置づける上での基礎となる原理を論究してきた。人間は、文化の伝達・再創造の過程において、客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識することによって、自己の内面を豊かにしていくことが可能になること、そして、音楽科教育では、文化としての音楽を子どもに関わらせ、客観化された精神にふれさせることによって、子どもの人間形成の営みを促していくことが可能になることが確認された。したがって、子どもは、音楽の授業において、「式三番」や「えびす舞」、人形浄瑠璃という地域の人形芝居に関わり、ここにみられる簡素、滑稽、陽性、悲哀を意識することによって、自己の内面を豊かにし、郷土の伝統文化の伝達・再創造に関与しようとする態度を養うことが可能になる。

第Ⅱ部 阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察

第Ⅱ部では、地域の人形浄瑠璃である阿波人形浄瑠璃の特質、社会教育的な価値、学校音楽教育における価値、および、音楽の授業において教材として扱われる外題、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉に関する分析的考察を行う。

第四章 阿波人形浄瑠璃の特質

全国には、古浄瑠璃や説教節、義太夫による人形浄瑠璃など、さまざまな人形芝居がある¹⁾。この中で、義太夫による人形浄瑠璃(以後、人形浄瑠璃と記す)は、三人遣いが主流である。この人形浄瑠璃は、淡路(現在の淡路島)から阿波(現在の徳島県)に伝わり、さらに淡路と阿波の人形座の興行によって、東北地方や九州地方にまで広がっていった²⁾。したがって、阿波人形浄瑠璃は、淡路人形浄瑠璃と同系の芸能である。永田衡吉によると、人形浄瑠璃の伝承地は、全国に141箇所あり、そのうちの83箇所が廃絶し、58箇所が現存している³⁾。そして、現存する約80パーセントの人形浄瑠璃は、阿波や淡路の流れを汲む人形浄瑠璃(以後、阿淡系の人形浄瑠璃と記す)とされている⁴⁾。

第一節 阿波人形浄瑠璃の歴史的背景

阿波人形浄瑠璃の起源は、永田衡吉によると、江戸時代享保(1716-1736)の末期とされている⁵⁾。それまでの阿波国内では、淡路の人形座が、藩主蜂須賀の庇護のもとに、頻繁に興行していた。特に、淡路の人形座が諸国に巡業に出る時には、最初に阿波城下で勧進興行をすることが慣例とされていた。阿波の人々は、淡路人形浄瑠璃に触発されて、江戸中期に自らも人形を遣うようになった⁶⁾。このように、淡路の芸を自らの芸として受容したことによって、阿波に人形浄瑠璃が根付いたのである。

阿波で人形浄瑠璃が最も栄えたのは、天保年間(1830～1844)から明治20(1887)年頃である⁷⁾。その頃、阿波には人形座が62座あり、淡路の48座をうわまわっていた⁸⁾。つまり、明治中期には、人形浄瑠璃の発祥の地である淡路よりも、阿波の方が盛んになっていたのである。

主な上演場所は、現在の徳島市や吉野川流域の藍作地帯、県南の勝浦川流域や那賀川流域の農村部である⁹⁾。徳島市や吉野川流域の藍作地帯では、小屋掛で上演されていた。つまり、この地域では、仮設舞台の小屋掛で、職能座としての淡路の上村源之丞座や中村久太夫座、市村六之丞座、および、阿波の人形座の阿波源之丞座、鳴門源之丞座などによる

興行が行われていた¹⁰⁾。一方、県南の勝浦川流域や那賀川流域の農村部では、神社の境内にある農村舞台で、村人によって奉納芸として演じられていた。つまり、この地域では、常設舞台の農村舞台で、地域共同体として、村人自らが道具を揃え、春と秋に、神への奉納芸として演じられていた¹¹⁾。したがって、阿波人形浄瑠璃は、単なる娯楽ではなく、村人の生活との関わりが深く、儀式的な色彩が強いものになっている。

明治中期には、人形浄瑠璃は、先に述べたように、阿波国内の山間僻地にまで広がっていた。阿波藍商人は、旦那芸として、師匠を住み込みで抱えて浄瑠璃の稽古をし、芸が修得できると親戚や出入りを招いて、発表会を始終開いていた¹²⁾。旦那が語る浄瑠璃を聴くことによって、聴衆も、知らず知らずのうちにさわりの一節を覚え、語るようになった。明治 30(1897)年頃には、個人の家や神社において、ほぼ毎晩、素人義太夫浄瑠璃会が開催されていた¹³⁾。また、子ども浄瑠璃も盛んであった¹⁴⁾。その結果、阿波には昔から「阿波の一口浄瑠璃」という語があり、阿波の人はだれでもさわりの一節を語ることができたのである¹⁵⁾。

しかし、明治末期から大正にかけて、人形浄瑠璃は、浪曲や活動写真の影響を受けて、急速に衰退していった。そして、第 2 次世界大戦の開戦により、自然消滅してしまった。

戦後、昭和 22(1946)年の阿波人形浄瑠璃振興会の設立をきっかけにして、人形浄瑠璃は、徐々に活気を取り戻していった¹⁶⁾。特に、平成時代(1989～)になってから、今まで 50 年近く使われていなかった農村舞台、たとえば、拝宮や鎌瀬、今山の農村舞台は、地域の人々の手によって修復され、次々と復活公演を行なっている。この復活公演では、「えびす舞」や「式三番叟」¹⁷⁾、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉などの時代物、《壺坂観音霊験記》〈沢市内の段〉〈山の段〉などの世話物が演じられている。また、拝宮農村舞台公演(2009.5.31)では、口語による新作《道行三番叟あわ娘に御用心》(山竹春弥作詞、鶴澤友輔作曲)も演じられている。このように、近年、阿波人形浄瑠璃では、文語体の時代物や世話物、口語体の新作など、多種多様な演目が上演されている。

また、地域の人形座は、小学生や中学生を対象とした伝承教室を設け、阿波人形浄瑠璃の後継者の育成に寄与している。徳島県教育委員会と阿波人形浄瑠璃振興会は、昭和 56(1981)年から、子どもと大人を対象として「阿波人形浄瑠璃伝承教室」を開催し、伝統文化の継承に力を入れている¹⁸⁾。

平成 25(2013)年では、徳島県内には人形座が 16 座、太夫部屋が 5 部屋あり、それぞれの座や部屋は、地域の祭礼での奉納をはじめ、県内外での公演、アメリカやヨーロッパなどでの海外公演を行っており、盛況を呈している。このように、阿波人形浄瑠璃には長い歴史があり、阿波の人々の手によって継承されてきた地域の伝統文化となっている。

第二節 阿波人形浄瑠璃の人形と音楽

阿波人形浄瑠璃は、先に述べたように、仮設舞台の小屋掛と常設舞台の農村舞台で演じられていた。つまり、野外で演じていたという特徴がある。

徳島県には、農村舞台が多くある。角田一郎の調査によると、全国で確認された農村舞台は 1338 棟で、そのうち徳島県には 200 棟以上ある¹⁹⁾。他県では歌舞伎を上演する農村舞台が圧倒的に多いのに対して、徳島県では、ほとんどが人形芝居を上演する舞台になっている²⁰⁾。

小屋掛や農村舞台という野外公演であることによって、阿波人形の頭は、我が国の伝統芸能である人形浄瑠璃文楽(以後、文楽と記す)の人形の頭よりも大きくつくられている。つまり、阿波の人形の頭は 6 寸、文楽の人形の頭は 4 寸である²¹⁾。阿波の人形が巨大化した時期は、福本博によると、明治 10(1877)年頃とされている²²⁾。その要因は、観客が増加したことに対応して、人形師の初代天狗久らが、明治中期に、後席の観客にも人形の動きがよく見えるように人形を大きくしたことにある²³⁾。また、人形の遣い方には、「阿波の手」という阿波人形浄瑠璃特有の技法がある。この「阿波の手」は、江戸時代から活動している四座に、受け継がれている。つまり、江戸時代に創設された勝浦座、中村園太夫座(通称岡花座)、上村都太夫座(通称寄井座)、大谷源之丞座(通称大谷座)では、人形をやや前方に傾けて遣っている²⁴⁾。特に、世話物よりも時代物において、人形は大ぶりの動きをする²⁵⁾。したがって、阿波では、《傾城阿波の鳴門》や《伽羅先代萩》、《絵本太功記》、《一谷嫩軍記》という時代物が好まれていたのである。

また、阿波人形浄瑠璃の特徴として、太夫の語る声が大きいことがあげられる²⁶⁾。つまり、野外において時代物が多く上演されることによって、阿波の太夫は大きい声(「座声」^{ざごえ}といわれている)で語らなければ後席の観客にまで「情を伝える」ことができないのである。西角井正大によると、阿波人形浄瑠璃は「日焼け骨太の感じが特徴」とされている²⁷⁾。そして、阿波の太夫や三味線弾き、人形座は、一部を除いてほとんどが素人である。現在においてもこのような傾向がみられる。

第三節 阿波人形浄瑠璃の中にみられる精神的価値

春秋の祭礼では、最初に「式三番叟」や「えびす舞」、その後に阿波人形浄瑠璃が奉納されている²⁸⁾。小屋掛興行では、開幕行事として、「式三番叟」や「えびす舞」が演じられ、その後に阿波人形浄瑠璃が上演されている²⁹⁾。さらに、毎年開催されている阿波人形浄瑠璃芝居フェスティバルや阿波十郎兵衛屋敷弥生公演という特別公演においても、開幕行事として、「式三番叟」や「えびす舞」を演じ、その後に阿波人形浄瑠璃が上演されている。つまり、阿波人形浄瑠璃は、「式三番叟」や「えびす舞」を演じた後に演じるとい

う構成になっている。

人形浄瑠璃には、「敬」と「清」、「寂」という規範が内在されていた³⁰⁾。そして、ここには、悲哀という美があった。同様に、阿波人形浄瑠璃にも、「敬」と「清」、「寂」という規範が内在されており、悲哀という美があることが確認される。

阿波人形浄瑠璃の中に内在する客観化された精神にも、悲哀という美が確認される。たとえば、祭礼において演じられている阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》^{めいぼくせんだいのはぎ}〈政岡忠義の段〉の場合、味わわれる内容は、次のようになっている³¹⁾。

政岡は、御家乗っ取りを企む一味から若君鶴喜代を守るために、日頃から我が子千松^{せんまつ}に対して武士としての心構えを説き、いざという時には身替わりになることを教えている、奥御殿で政岡が自分の茶器で米を炊いて鶴喜代と千松にたべさせようとしている所に、悪の一味に加担する栄御前が八汐^{やしお}と沖の井と共にやってくる、そして、鶴喜代に頼朝公から頂いたお見舞いの品のお菓子を差し出す、腹をすかしていた鶴喜代はそのお菓子を食べようと手を出す、それをみて政岡が静止する、すると栄御前は政岡に將軍を疑うのかと責める、そこへ千松が奥から走り出て、そのお菓子を取って食べ苦悶する、毒が仕込まれていたことが露見することを恐れた御家乗っ取りを企む一味の八汐は、千松を押さえて懐剣で突き刺す、政岡は我が子千松がなぶり殺されるのを動ずることなく見ている、栄御前はその政岡の姿をみて、政岡が同じ年の二人を取り違えていると早合点し、首謀者は鶴喜代の伯父^{けうぶ}刑部であると打ちあけて去っていく、御殿に一人残った政岡は、千松の死骸を抱きしめて、我が子の忠義を讃え、千松の死によって若君の命が保たれ御家が安泰となったことを感謝する、そして、前後不覚に歎く、その様子をうかがっていた八汐は、政岡に何もかも聞いた生かしておけぬと斬りかかる、政岡は八汐を討ち取って千松の仇を晴らす³²⁾。

地域の人々は、この作品の中にみられる千松の犠牲的な精神にふれて心を揺さぶられ、母親の政岡が忠を貫き結果として我が子を殺してしまうという場面に遭遇し、ここから悲哀を意識する。特に、若君鶴喜代の身替わりとなって死した我が子千松を抱いて母の政岡が、「コレ千松 よう死んでくれた 出かした 出かした 出かしゃったな (中略)手詰めになった毒害を よう試みてたもったよのう オ、 出かしゃった 出かしゃった」³³⁾と、自分の心情を述べる場面(政岡のクドキ)から味わわれる悲哀を意識する。そして、このような人間感情にふれることによって、自己の内面を豊かにしていくことが期待される。

このような客観化された精神の中には、共通精神が内在している。人は、農村地域の祭礼において、神への奉納芸として農村舞台で演じられている阿波人形浄瑠璃を鑑賞し、悲哀という美の世界を共有するようになる。たとえば、勝浦郡久国村では、村の全農民は、阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉を鑑賞し、千松が八汐に懐剣を突き刺されて殺される場面で涙を流す。また、政岡が自分の心情を述べる場面で涙を流す。つまり、

村の全農民は、千松の犠牲的な心情と母親の政岡の心情にふれて、共同体の中で悲哀を共有するようになる。このような人間感情を共有することによって、彼らは、共同体の中で利己的な心を押さえ、相互扶助の精神の大切さに気づくことが期待される。また、共同体として、村の共同労働に従事しようとするエネルギーを意識するようになる。特に、若連に属する青年は、田植えの前に、水田に水をひくために川の中に入って木馬を並べ、土嚢を積んで堰をつくるという労働に従事しようとするエネルギーを意識するようになる³⁴⁾。さらに、各水田に平等に水を張り、田植えを行い、収穫時には稲を刈る労働にも従事するようになる³⁵⁾。このような共同的な作業は、一人ひとりの犠牲的精神に裏づけられて成立する。それゆえに、農村の人々は、阿波人形浄瑠璃のような具体的な人間感情の様態にふれる芸術を祭礼において神に奉納し、農村の共同的な生活を支えるエネルギーを共有していることになる。そして、その結果として、共同体としての絆を深めていくことが期待される³⁶⁾。

このような阿波人形浄瑠璃の共通精神の中には規範的精神が内在している。人は、農村地域の祭礼において、奉納芸として演じられている阿波人形浄瑠璃の中にみられる「敬」と「清」、「寂」という規範にふれ、地域社会の一員となっていく上で必要な倫理観や価値観を育むことが期待される。たとえば、勝浦郡久国村の農民は、阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》《政岡忠義の段》を鑑賞し、千松が主君鶴喜代に献上されたお菓子の毒味をする場面から、「敬」という規範にふれる。また、政岡が千松の死骸を強く抱きしめ、毒を食べろというような惨い母親がどこにいるかと自分を責め、泣きながら千松に詫びる場面から、「清」という規範にふれる。つまり、先に述べたように、泣くということは、「みそぎ」「はらい」という「清」の規範であった。それゆえに、農民が、政岡の泣く場面で強く心を揺さぶられ、自らも泣くということは、「清」の規範にふれていることになる。さらに、我が子千松が八汐になぶり殺されるのを、動ずることなく見ている政岡の姿から、「寂」という規範にふれる。つまり、彼らは、政岡がじっとこらえている場面から、悲壮という「寂」の規範にふれるようになる。このような規範にふれることによって、彼らは、道徳的な判断力を豊かにしていくことが期待される。つまり、農民は、阿波人形浄瑠璃との関わりを通して、農村地域の社会において、中心となる人に敬意を払い、法律や規則、規約を遵守し、道徳的な行動を意識するようになることが期待される。特に、若連に属する青年は、若中頭に礼儀を尽くすようになることが期待される。そして、若中頭を中核にして村の重要な行事である祭礼の運営をするようになっていくことが期待される。彼らは、結婚するまでの数年間、若連の一員として、祭礼での人形浄瑠璃の奉納を通して、道徳観や倫理観を身につけていくことが可能になる³⁷⁾。それゆえに、奉

納芸としての阿波人形浄瑠璃は、農村の人々の道德観や倫理観を構築していく上で重要なものとなる。そして、その結果として、彼らは、農村地域の社会を構成する有益な一員として生きる力を身につけていくことが期待される。以上のことを表にまとめる。

表1 阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉の中にみられる精神的価値

阿波人形浄瑠璃に内在する精神	精神的価値の具体的なあらわれ
客観化された精神	人は、農村地域の祭礼において阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉を鑑賞し、千松の犠牲的な精神と母親政岡の心情にふれ、我が子の死という悲哀を意識する。そして、これを内面化することによって、自己の内面を豊かにしていくことが期待される。
共通精神	人は、農村地域の祭礼において阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉を鑑賞し、千松の犠牲的な心情と母親政岡の心情にふれ、共同体の中で悲哀を共有する。その結果、利己的な心を押さえ、相互扶助の精神の大切さに気づくことが期待される。また、共同体として、村の協同労働に従事しようとするエネルギーを意識するようになり、共同体としての絆を深めていくことが期待される。
規範的精神	人は、農村地域の祭礼において阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉を鑑賞し、「敬」と「清」、「寂」という規範にふれ、道德的な判断力を豊かにしていくことが期待される。特に、若連に属する青年は、祭礼での阿波人形浄瑠璃の奉納を通して、道德観や倫理観を身につけ、農村地域の社会を構成する有益な一員として生きる力を身につけていくことが期待される。

第四節 第四章のまとめ

第四章では、阿波人形浄瑠璃の特質について論述した。最初に、阿波人形浄瑠璃の歴史的背景について吟味した。阿波人形浄瑠璃の起源は、江戸時代享保(1716-1736)の末期とされており、淡路の芸を自らの芸として受容することによって、阿波の徳島に人形浄瑠璃が根付いていったことを明らかにした。主な上演場所は、現在の徳島市や吉野川流域の藍作地帯、県南部の勝浦川や那賀川流域の農村地帯であり、前者では、仮設の小屋掛けで職能座としての淡路人形座や阿波源之丞座、鳴門源之丞座などの興行が行われ、後者では、農村地域の神社の境内にある舞台[農村舞台]で、村人によって、春と秋に、神への奉納芸として演じられていたことを明らかにした。特に、農村地域における祭礼では、若連に属する青年が《伽羅先代萩》などの忠孝が盛られた時代物を奉納し、全村民はこの時代物を鑑賞していた。したがって、阿波人形浄瑠璃は、単なる娯楽ではなく、生活との関わりが深く、儀式的な色彩が強いものであるといえる。

次に、阿波人形浄瑠璃の基本的な特徴について吟味した。その結果、阿波人形浄瑠璃には、野外で演じられてきたために、人形の頭^{かしら}が大きく、人形の遣い方には「阿波の手」という特有の技法があること、太夫の語る声が大きい〔座声〕ことが明らかになった。現在においてもこのような傾向がみられ、阿波人形浄瑠璃における太夫や三味線、人形遣いは、一部を除いてほとんどが素人であることが確認された。

最後に、阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉の中にみられる精神的価値について検討した。その結果、人は、特に、農民は、農村地域の祭礼において、奉納芸として演じられているこの作品の鑑賞や表現を通して、悲哀を意識し、これを内面化することによって、自己の内面を豊かにしていくことが期待され、共同体の中で悲哀を共有することによって絆を深めていくことが期待され、さらに、「敬」や「清」、「寂」という規範にふれ、道徳的な判断力を豊かにし、地域社会を構成する一員として生きる力を身につけていくことが期待されることが明らかになった。

以上のように、阿波人形浄瑠璃は、儀式的な色彩が強いことが明らかになった。特に、農民は、祭礼における阿波人形浄瑠璃との関わりを通して、悲哀を意識し、自己の内面を豊かにし、共同体の絆を深め、道徳的な判断力を豊かにし、地域社会を構成する有益な一員として生きていく力を身につけていくことが可能になることが明らかになった。

注および引用文献

- 1) 永田衡吉「全国人形芝居系譜・総覧」『生きている人形芝居』錦正社 1983 pp.160-203
- 2) 永田衡吉「淡路人形・阿波人形」『改訂日本の人形芝居』錦正社 1994 pp.356-363
- 3) 前掲書 1) p.155
- 4) 前掲書 2) p.366
- 5) 同上書 p.365
- 6) 同上書 pp.356-363
- 7) 福本博「写真で綴る阿波の人形芝居」檜瑛司・皆川学『徳島県民俗芸能誌』錦正社 2004 p.796
- 8) 同上書 p.796
- 9) 大和武生「藩政期の阿波での興行」財団法人阿波人形浄瑠璃振興会編『阿波人形浄瑠璃』2005 p.36
- 10) 同上書 p.36
- 11) 同上書 p.56
- 12) 金澤治「人形芝居」『日本の民俗 徳島』第一法規 1974 p.172
- 13) 前掲書 7) pp.817-818
- 14) 同上書 p.798

- 15) 久米惣七「阿波の浄瑠璃人形」石躍胤央・高橋啓篇『徳島の研究第7巻民俗篇』清文堂 1982 p.81
- 16) 前掲書 9) pp.97-100
- 17) 徳島では、「式三番」を「式三番叟」と称している。
- 18) 徳島県郷土文化会館民俗文化財編集委員会編「第九章 伝承教室概要」『阿波の人形芝居』1982 pp.127-135
- 19) 角田一郎『農村舞台の総合的研究』桜楓社 1971 p.90
- 20) 同上書 p.93
- 21) 前掲書 2) p.373
- 22) 前掲書 7) p.827
- 23) 前掲書 15) p.49
- 24) この技法は、「鉄砲差し」と称されている。
- 25) 阿波人形浄瑠璃《絵本太功記》における光秀の動作に顕著にみられる。補足資料 5
- 26) 前掲書 1) p.373
- 27) 西角井正大「阿波人形浄瑠璃」福田アジオ他編『日本民俗大辞典』上巻 吉川弘文館 1999 p.55
- 28) 補足資料 1 ～ 5, 8 ～ 10
- 29) 補足資料 6
- 30) 本文第三章第一節第三項(1)の3)
- 31) 大和武生監修 藤原若水発行『阿波の浄瑠璃本』政岡忠義の段の頁 2013 pp.82-92
- 32) 補足資料 8 ～ 10
- 33) 前掲書 31) p.90
- 34) 阿波では、若者組を、若連、あるいは、若集組と称していた。彼らの主な仕事は、村の祭礼の運営であった。小原亮「阿波の若集」金澤治先生喜寿記念論集刊行会編『金澤治先生喜寿記念論集』1976 pp.519-542
- 35) 同上書 pp.519-542
- 36) 百川敬二は、「だれかが自己犠牲行為に踏み切ることによって、他の者たちの自己犠牲本質を呼び覚まし、人々の連帯を出現させ、連帯が成立すればそこにおのずと生の目的は浮かび上がる」と述べている。百川敬二「近世の集団と個ー〈もののあわれ〉をめぐってー」鳥越文蔵他編『岩波講座歌舞伎・文楽第1集 歌舞伎と文楽の本質』1997 pp.114-115
- 37) 小原亮「阿波の若集」金澤治先生喜寿記念論集刊行会編『金澤治先生喜寿記念論集』1976 pp.536-541

第五章 阿波人形浄瑠璃の教育的価値

第五章では、阿波人形浄瑠璃の社会教育としての価値と学校音楽教育における価値について、吟味する。

第一節 阿波人形浄瑠璃の社会教育的な価値

徳島縣教育會¹⁾(以下、教育会と記す)は、義太夫を社会教育の観点から吟味して、大正2(1913)年に、『義太夫調査書』を発行している。この調査書には、約100年前の徳島の著名な教育者の教育思想が盛られていることから当時の社会教育の思想を探ることが可能となり、ここから現在の学校教育における阿波人形浄瑠璃の教材としての可能性を検討していく上で有益な示唆を得ることができる。そこで、第一節では、この『義太夫調査書』に焦点をあて、阿波人形浄瑠璃の社会教育としての価値について、吟味する²⁾。

第一項 『義太夫調査書』の歴史的背景

阿波は、先に述べたように、江戸時代から、藩主蜂須賀が人形芝居を保護する政策とったことに起因して浄瑠璃が非常に盛んな県であり、明治期にはだれでも一口浄瑠璃をかたれるほど、民衆の間に浸透していた。

しかし、明治20(1887)年頃から次第に興行が減少していき、演じられている外題は優れたものとそうでないものが混在していた。つまり、神河庚蔵が、「浄瑠璃本汗牛の多き至りたり玉石混淆読む者聞く者をして選択に苦しむ」と述べているように、当時は優れた作品とつまらない作品が区別がつかないという有様であった³⁾。

また、教育会が義太夫に着目した頃は、明治38(1905)年から明治40(1907)年にかけて矯風事項並実施方法の調査をしており、学校と社会と家庭とが協力して社会および教育の改善を図ることが要望されていた。この調査では、義太夫に関わるものとして「第六演劇場寄席等に関する事」において「官庁は脚本の調査を厳にして淫靡不倫なるものを禁じること」という記載がある。さらに、明治41(1908)年に「戊申詔書」が渙発され、民風の改良に努力することが特に為政者や教育者に要請されていた。そして、明治44(1911)年には、文部大臣のもとに「通俗教育調査委員会」が設置され、全国で通俗教育〔社会教育〕に関する調査が行われていた。このような社会状況の中で、教育会は、明治43(1910)年11月に社会教育調査委員会規則を制定し、当時の県師範学校や女子師範学校などの校長、県事務次官、県視察官ら8名を調査委員に任命し、通俗教育〔社会教育〕として義太夫に関する調査に着手した。そして、その調査結果を、大正2(1913)年、4月1日、同年4

月 30 日、同年 7 月 22 日に、『義太夫調査書』として発行した。つまり、教育会は、三ヶ月という短い間に三つの調査書を世に出したのである。この三つの調査書には、義太夫調査書の趣旨や四つの種に分類された外題の一覧表掲載されており、社会教育の教材として有益な義太夫によって青年子女や一般民衆を教化するという意図が共通的に盛られている。特に、大正 2(1913)年 7 月 22 日に発行された調査書は、増補訂正版として定価 23 銭で販売されており、この調査には広く教育会の理念や改良の方法を全国に発信しようとする意図が認められる⁴⁾。

以上のように、教育会は、「戊申詔書」を背景としながら、矯風事項並実施方法の調査や通俗教育の調査によって社会教育の見地から風紀の改善策を検討し、この動向の中で「演劇場寄席等に関する事」の吟味を行うこととなり、これまで阿波の民衆が最も深く関わっていた義太夫に着目し、その善悪に関する調査を行い、その調査結果を発表したのである。

第二項 『義太夫調査書』(1913.7.22 版)の構成と内容

第二項では、教育会が大正 2(1913)年 7 月 22 日に発行した『義太夫調査書』に注目して、この書の構成と内容について述べる。なお、この調査書に注目したのは、附録の部分には「義太夫調査ノ趣旨」や「第一民風作興ト社会教育」などがあり、三つの調査書の中で、阿波人形浄瑠璃の社会教育としての価値を吟味する上で最も適切であると判断されたことによる。

この『義太夫調査書』の構成は、以下のようになっている⁵⁾。

内表紙

義太夫調査の旨趣	p.1 ～ p.6
凡例 [判断基準]	p.7 ～ p.10
第一種から第四種に区分された作品目録	p.11 ～ p.25
第一種の個々の作品の筋書きと所見	p.1 ～ p.68 [改頁]
第二種の個々の作品の筋書きと所見	p.69 ～ p.133 [p.134 は空白]
第三種の個々の作品の所見	p.135 ～ p.146
第四種の総合的な所見	p.147

附録

義太夫調査ノ趣旨	p.1 [改頁]
第一民風作興ト社会教育	p.1 ～ p.4
第二社会教育ト娯楽	p.4 ～ p.7

第三義太夫ノ普遍的勢力	p.7 ～ p.8
第四義太夫ノ価値	p.8 ～ p.10
第五調査ノ内容	p.10 ～ p.12
第六旨趣ノ実行	p.12
第七本會ノ所期	p.12
奥付	

この調査書は、大きく三つに分けられ、義太夫調査の旨趣と凡例と作品目録、作品の所見、附録から構成されている。そして、最初の部分は 25 頁、真ん中の部分は 147 頁、最後の部分は 12 頁あり、合計 184 頁となっている。

義太夫調査の旨趣では、社会の要求に応じて、好ましくない娯楽を矯正して改良を図り、できるだけ高尚純潔な娯楽を選んで民衆に与えることがさし迫って必要であるという教育会の見解が示されている⁶⁾。また、義太夫が民衆に与える影響は大きく、社会教育上有益な場合と有害な場合とがあるという見解も表明されている⁷⁾。

凡例では、義太夫調査の経過と第一種から第四種の判断基準が示されている。第一種は、「社会教育の資料として裨益ありと認めたるもの」⁸⁾、第二種は、「社会教育の資料として第一種に亞ぎ何人をして聴かしむるも、多少の裨益こそあれ、殆ど弊害なかるべしと認めたるもの」⁹⁾、第三種は、「社会教育の資料としては多少の欠点を含み、裨益する所少しと雖も、思慮ある者をして聴かしめば敢えて弊害なかるべきも思慮なき者をして聞かしむれば有害の虞ありと認めたるもの」¹⁰⁾、第四種は、「社会教育の資料としては、卑猥残酷等の著しき欠点を有し、弊害少なからずと認めたるもの」¹¹⁾と示された。つまり、教育会が社会教育上有益であるとみなしているものは第一種であり、第二種は第一種に準ずるもの、第三種は注意を要するもの、第四種は有害なものということになる。

第一種から第四種に区分された作品目録では、この四つの種に属する作品目録を示しており、第一種として 50 種 [作品]、第二種として 48 種、第三種として 39 種、第四種として 35 種が列記されている¹²⁾。そして、それぞれの種に属している外題、および、年代や作者名が記述されている¹³⁾。

第一種の作品には、《伽羅先代萩》^{めいぼくせんだいはぎ}〈竹の間の段〉〈政岡忠義の段〉、《菅原伝授手習鑑》^{すがわらでんじゆてならいかのみ}〈松王屋敷の段〉〈寺子屋の段〉、《一谷嫩軍記》^{いちのたにふたばぐんき}〈熊谷陣屋の段〉、《仮名手本忠臣蔵》^{かなてほんちゆうしんぐら}〈判官切腹の段〉、《奥州安達原》^{おうしゆうあだちがはら}〈宗任物語の段〉などがあげられている¹⁴⁾。特に、先に例示した《伽羅先代萩》^{めいぼくせんだいはぎ}〈政岡忠義の段〉に関しては、「政岡の忠烈は云はずもがな、千松と鶴喜代とが殊勝なる言々句々、皆これ武士道の発露たり」と記述されている¹⁵⁾。《菅原伝授手習鑑》〈松王屋敷の段〉では、「殊に小太郎が小兒ながら喜んで身替わりとならんと

する衷情は忠孝一本てふ日本道德の好範なり」と記述されている¹⁶⁾。

第二種の作品には、《仮名手本忠臣蔵》〈勘平切腹の段〉〈桃の井館の段〉、
《恋女房染分手綱》〈重の井子別れの段〉、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉、《卅三所壺
坂靈驗記》〈壺阪寺の段〉、《絵本太功記》〈妙心寺の段〉などがあげられている¹⁷⁾。特に、
《仮名手本忠臣蔵》〈勘平切腹の段〉では、「勘平が死して忠義の鬼となり、極点仇討の
御供をせんといふ誠忠」と記述されている¹⁸⁾。また、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉に
関しては、「おつるが海を渡り、山を越えて父母を尋ぬる可憐の情と母お弓が子に対する
慈愛の情」と記述されている¹⁹⁾。

第三種の作品には、《絵本太功記》〈尼ヶ崎の段〉、《艶姿女舞衣》〈酒屋の段〉、
《碁太平記白石噺》〈新吉原揚屋の段〉、《撰洲合邦辻》〈合邦内の段〉、《生写朝顔話》
〈宿屋の段〉、《御所桜堀川夜討》〈弁慶上使の段〉などがあげられている²⁰⁾。特に、《碁
太平記白石噺》〈新吉原揚屋の段〉では、「揚屋の亭主宗六の義侠等採るべきものあれど
も（中略）前半に下流界の状態を写すことあまり露骨に過ぎて、青年を愆るものあらんを
懼る」と記述されている²¹⁾。また、《生写朝顔話》〈宿屋の段〉では、「主人公美雪（朝顔）
が淫奔の顛末を物語る所、軟弱にして子女を愆る嫌あり」と記述されている²²⁾。

第四種の作品には、《本朝二十四考》〈十種香の段〉、《新版歌祭文》〈野崎村の段〉、
《傾城恋飛脚》〈新口村の段〉、《生写朝顔話》〈摩耶ヶ嶽の段〉、《姫山姥》〈廓物語〉な
どがあげられている²³⁾。これらの作品は、一括して「教訓的意義を含まずして却て有害な
る語句あるもの（中略）徒らに青年子女の劣情を挑発せしむる嫌あるもの（後略）」と記
述されている²⁴⁾。

附録には、大正 2(1913)年 4 月 30 日における教育会総裁の演説の内容の要旨が掲載さ
れており、七つの項目から構成されている²⁵⁾。ここでは、社会教育と娯楽や義太夫の価値
という内容が示されている。したがって、項を改めて検討する。

第三項 『義太夫調査書』の「附録」にみられる教育思想

大正 2(1913)年 7 月 22 日に発行された『義太夫調査書』は、同年 4 月に発行された『義
太夫調査書』よりも明確に、教育会の見解が表明されたものとなっている。つまり、教育
会は、4 月 1 日と 4 月 30 日に発行した『義太夫調査書』を一部加筆修正し、「結論」と捉
えられる附録の部分を付け加えることによって、義太夫に関する自らの考えを一層明確に
表明した調査書を作成した²⁶⁾。

この附録の冒頭に示された「義太夫調査ノ趣旨」では、義太夫そのものの品格を高めて、
義太夫を社会教育に有効に機能するものにするという教育会の意図が明らかにされている

²⁷⁾。

「第一民風作興ト社会教育」では、国や地方を豊かにし、望ましい方向に発展させるには、社会教育によって人心を整え、民衆に望ましい風習をふるいおこさせることが必要であることが明らかにされている²⁸⁾。

「第二社会教育ト娯楽」では、娯楽は社会教育との関わりが深いもので、社会教育上大きな影響力を持っていることが明らかにされている²⁹⁾。

「第三義太夫ノ普遍的勢力」では、長年全国各地において、特に、徳島において広く行われ、民衆に親しまれている義太夫が国の風習に、特に、徳島の人々の心に非常に深い影響を与える可能性があることが明らかにされている³⁰⁾。

「第四義太夫ノ価値」では、当時、世間に広がっていた義太夫の中にはみだらなものがあり、このような望ましくない義太夫は青年子女の欲情をあおりたて、下品な行動を誘発させ、人としての道をふみはずす危険性があることが明らかにされている³¹⁾。そして、教育会によって、優れた義太夫とは、忠孝信義節操廉恥などの徳目が盛られているもので、多くの人々に深い感動を与え、気力を充実させるものであるとされている³²⁾。つまり、忠孝信義節操廉恥などの徳目が盛られている義太夫が、社会教育上有益な教材となるということの意味している。

「第五調査ノ内容」では、義太夫を、先に述べたように、第一種から第四種に区別し、第一種と第二種を推奨し、第三種と第四種を排斥するという教育会の見解が明らかにされている。そして、民衆の前で浄瑠璃を語るときには、作品中の忌まわしい詞文を削って改め、教育的に望ましいものとするという教育会の見解が表明されている³³⁾。このように、義太夫の短所を除いて長所を残すことによって、高尚純潔な娯楽になるようにするという教育会の意図が明らかにされている。

「第六旨趣ノ実行」では、このような教育会の考えに賛同する団体が各地に創設され、義太夫が社会的な娯楽となっていくことによって教育会の目的が達成できることが主張されている³⁴⁾。

「第七本會ノ所期」では、このような義太夫に関する教育会の理念や改良の方法を徳島県だけに留めないで全国に広め、義太夫だけでなく他の娯楽や遊技と社会教育の関係について世間の注意をよびおこし、当時の入り乱れていた娯楽や遊戯を改良していこうとする教育会の願望が述べられている³⁵⁾。

以上のように、義太夫そのものの品位を高め、義太夫を社会的な娯楽として存在しうるようにするという教育会の理念や義太夫の改良の方法が明らかにされている。社会教育の資料[教材]として優れた義太夫、すなわち、忠孝信義節操廉恥などの徳目が盛られている義太夫によって、当時の民衆を教化しようとする教育会の考えが認められる。また、教育会が民衆、特に徳島の民衆と関わりが深い義太夫の価値を吟味したという歴史的な事実は、

地域の伝統文化を学校音楽教育の教材として意味づけようとする視点の捉え方や具体的な施策を工夫していく上で示唆を投げかけている。そこで、次の項では、教材という観点から、第一種に選定された作品に焦点をあてながら、当時の教育会の見解をさらに探っていく。

第四項 第一種から第四種の作品に盛られた教育会の見解

教育会が社会教育上有益なものとした第一種には、先に述べたように、《菅原伝授手習鑑》〈寺子屋の段〉や《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉などの 50 種〔作品〕があげられていた³⁶⁾。この 50 種には、主として、「忠」や「孝」という徳目が盛られている³⁷⁾。たとえば、「忠」に関する徳目には、「忠烈」「忠義」「忠勇義烈」「誠忠」「忠実」などがある³⁸⁾。

「孝」に関する徳目には、「孝道」「孝行」「孝養」「孝行義心」「孝心」「孝行」などがある³⁹⁾。さらに、「忠孝」「忠孝節義」「忠孝慈愼」などもある⁴⁰⁾。そして、このような「忠」や「孝」という徳目が内在している作品には「武士道の発露」「大和魂の発露」「大和魂の趣く處」「義理と人情と衝突する場合、武士道のある所義理は常に人情に克つ」と記述されている⁴¹⁾。このように、教育会は、「忠」や「孝」という徳目が盛られた作品を社会教育上有益な教材として捉えていた。つまり、これらの作品には日本人の普遍的な精神が内在しており、教育的価値が高いものとして捉えていたのである。

第二種では、第一種に準ずるものとして、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉などの 48 種があげられていた⁴²⁾。この 48 種にも、「忠」や「孝」という徳目が盛られている⁴³⁾。たとえば、二種における「忠」に関する徳目には、「忠義」「忠節」「忠貞」「忠勇」がある⁴⁴⁾。「孝」に関する徳目には「孝心」がある⁴⁵⁾。また、「節烈」「誠」「仁義」「義」「義貞」「愛」「廉潔正義」などもある⁴⁶⁾。しかしながら、この第二種には、「軟弱」「猥褻」「花流に関する」「忌むべきものあり」「荒唐無稽」「卑劣の行為」という記述がある⁴⁷⁾。たとえば、《仮名手本忠臣蔵》〈桃の井館の段〉には、「軟弱の語句あり最上のもののはあらず」と記述されている⁴⁸⁾。このように、第二種のものは、教育上好ましくないものが部分的に含まれているが、「忠」「孝」に関する徳目が盛られていることから、教育会によって教育上多少役立つものと捉えられていたのである。

第三種では、^{はですがたおんなまい}《艶姿女舞衣》〈酒屋の段〉などの 39 種があげられていた⁴⁹⁾。しかし、ここでは個々の作品の筋書きにはふれず、全体的な所見だけが述べられている⁵⁰⁾。教育会は、第三種に属する作品を、あまり評価していないということである。

ここでは、「非理を教ふことになる」「軟弱卑猥」「残酷」「下流界の痴態を写すこと露骨に過ぐ」などの記述が多くある⁵¹⁾。たとえば、《絵本太功記》〈尼ヶ崎の段〉には、「この段亦軟弱に亘る語句あり」と記されている⁵²⁾。《碁太平白石噺》〈新吉原揚屋の段〉には

「下流界の状態を写すことあまりに露骨すぎて、青年を誤るものあらんを懼る」と記述されている⁵³⁾。《軍法富士見西行》ぐんぽうふじみさいぎよう〈三の切〉にも、「段中軟弱卑猥に亘る語句あり」と記述されている⁵⁴⁾。このように、第三種は、社会教育上好ましくないもので、特に、青年子女にとって有害なものとして捉えられていた。つまり、判断能力を持っている人には害にならないものであるが、そうでない人には有害なものとなると、教育会は捉えていたのである。それゆえに、教育会は第三種を社会教育の教材として適さないものとして排斥した。

第四種では、《傾城恋飛脚》けいせいこいびきやく〈新口村の段〉などの 35 種があげられていた⁵⁵⁾。そして、ここには、「全く教訓的意義を含まずして却て有害なる語句あるもの(中略)普く人口に膾炙され、聲曲上には惜しかるべきものあれど、風教上よりして之を観るときは、断然排除すべきものなりと信ず」と記述されていた⁵⁶⁾。つまり、《傾城恋飛脚》〈新口村の段〉や《新版歌祭文》〈野崎村の段〉、《本朝二十四孝》ほんしやうにじゅうよんこう〈十種香の段〉などは、広く世間の人々から好まれ、音楽的にも価値がある作品ではあるが、青年子女の劣情を挑発するものであるという理由によって、教育会は排斥したのである。このように、教育会は、卑猥な語句があるものに異様にこだわっていたのである。

以上のように、教育会は、「忠」や「孝」という徳目が盛られている作品を社会教育上価値があるとし、たとえ音楽的に価値があっても、卑猥なものは善悪の判断力が身についていない青年子女には有害なものとして、排除したのである。このような教育会の見解は、子どもの判断力の状況に即して義太夫の詞章を吟味する必要性が示唆されている。

第五項 『義太夫調査書』に対する反論と教育会の反批判

このような教育会の見解が盛られた『義太夫調査書』は、発行とともに、当時の社会に大きな反響を呼んだ。特に、大正 2(1913)年 5 月 3 日から同年 5 月 18 日の間に、徳島毎日新聞紙上に 13 回掲載された猿丸太夫の「天下の物笑ひ 愚挙の鑑」という教育会の義太夫調査書に関する批判的な論文は、当時の人々の関心を集めた⁵⁷⁾。これに対して、義太夫調査委員の渡邊千次郎と色川生は、『臨時増刊徳島縣教育會雑誌社会教育号(一名義太夫号)』において反批判を展開した⁵⁸⁾。この猿丸太夫の批判文と教育会の反批判文は、義太夫の教育的価値を吟味する上で有益な示唆を得ることができるものである⁵⁹⁾。そこで、以下、猿丸太夫の批判的な論文と教育会の反批判に注目しながら、さらに教育会の見解を探っていく。

猿丸太夫の批判的な論文では、次の四点が問題として、指摘されている⁶⁰⁾。

第一に、教育会は社会教育を目的として義太夫調査を行っているにもかかわらず、芸術である義太夫を非芸術として扱い、詞章の内容から道徳的判断をしている、ということである⁶¹⁾。

第二に、教育会が社会教育上有益なものとして捉えている「忠」や「孝」などの徳目はすべて古い時代の道德観念であって、当時の時代思想に適さない、ということである⁶²⁾。

第三に、教育会が社会教育上不適切とした第四種の中には心中物が含まれており、しかもこれを軟弱卑猥なものとしている、ということである⁶³⁾。

第四に、教育会は社会教育に役立てるために義太夫を取りあげているが、義太夫は単なる娯楽であって、社会全体に及ぼすほどの効力はない、ということである⁶⁴⁾。

このように、猿丸太夫によると、義太夫は、時代遅れのものであって、たとえ義太夫に感化力があるとしても、社会や民衆の心を改良していくだけの効力はないと捉えられている。つまり、猿丸太夫は、愛好家のために義太夫を演じる芸術家の専門的な見地から教育会の義太夫調査の中にみられる義太夫自体の芸術的、文化的価値に関する認識に対して批判を行っている。要するに、一般民衆を意識した見解ではなく、義太夫を愛好する一部のエリート層、たとえば、藍商人という「だんなさん」などを意識しているのである。一方、教育会は一般民衆を対象として、社会教育の視座から義太夫を吟味している。教育会と猿丸太夫の見解の相違は、このような義太夫を鑑賞する聴衆の想定が異なっていることによって生じている。

このような猿丸太夫の批判に対して、調査委員の渡邊千次郎と色川生は、次のような反批判を明らかにしている⁶⁵⁾。

第一に、義太夫を非芸術として扱っているということに対して、色川は「義太夫も一つの藝術たるに相違なく、又娯楽たるはいふまでもない」と述べている⁶⁶⁾。つまり、教育会は、義太夫が芸術であることは自明のことであることを明らかにしている。さらに、渡邊は、義太夫における芸術としての価値を問題にしているのではなく、社会教育としての価値を吟味するために義太夫調査を行ったことを明らかにしている⁶⁷⁾。そして、一般民衆を対象とした社会教育においては、義太夫の道德的な影響について検討を加えることは当然であることを明らかにしている⁶⁸⁾。つまり、教育会は、智徳の判断力が未熟な人を含む一般民衆を対象として、義太夫の社会教育的な価値を吟味しようとしていたのである。

第二に、時代物で扱われている「忠」や「孝」などの徳目が当時の時代思想に適さないという批判に対して、色川は、登場人物の行為の真似をするのではなく、登場人物の心情に着目することに意義があることを明らかにしている⁶⁹⁾。さらに、渡邊は、「忠孝節義の形式方面は神代も、源平時代も、徳川時代も変わらぬけれども、その内容方面は時代時代の變遷によりて異なる」と述べている⁷⁰⁾。つまり、忠孝節義の具体的、行動的な規範は、時代によって変容するが、そこに通底する原理的、本質的な側面は普遍的なも

のであり、変化しないことを明らかにしている。そして、この側面に社会教育としての価値を見出そうとしていることを明らかにしている。要するに、「忠」や「孝」の精神にみられる原理的、本質的な側面は普遍的なものであるので現代社会においてもその精神を受け入れるべきであり、具体的、行動的な規範は時代に伴って変えていかなければならないことが明らかにされている。

第三に、芸術的に価値がある心中物を軟弱卑猥なものとして排斥しているという批判に対して、色川は「第三、四種に貶したものは總て現代の青年子女が陥り易き弊を含んで居る」という指摘だけで終えている⁷¹⁾。また、渡邊は、猿丸太夫の心中物を排斥したことに関する批判に関しては、反批判的な記述を全く明らかにしていない⁷²⁾。つまり、「忠」や「孝」の精神に関しては、その普遍的な側面に着目していくべきことを主張したが、「心中」に関しては、普遍的な側面よりも、具体的、行動的な側面に着目し、社会教育においては不適切な作品になることを明らかにしていることになる。おそらく、判断力が未熟な青年子女のことを意識し、彼らが陥りやすい行動を配慮して、心中物を排斥したと考えられる。

第四に、娯楽として親しまれている義太夫が社会に及ぼす効力が少ないという批判に対して、色川は、「義太夫は我が県下に最も廣く流行している娯楽である」と反論している⁷³⁾。そして、社会教育に影響を及ぼすものとして入念に吟味する必要があることを指摘している⁷⁴⁾。

以上のように、教育会は、一般民衆を対象とする社会教育という視座から、義太夫の教育的価値を主張していた。特に、判断力が未熟な青年子女の存在を意識しながら義太夫の影響を慎重に吟味していたのであった。つまり、教育会が対象としていたのは、青年子女のように智徳の判断力が未熟な人を含む一般民衆であった。一方、猿丸太夫が対象としていたのは、判断力を持っている智徳の高い義太夫の愛好者であった。それゆえに、教育会と猿丸太夫の双方の論理には齟齬が生じていたのである。とはいえ、猿丸太夫の批判によって、教育会は、社会教育の視座に立った自らの義太夫に関する見解を一層明らかにすることになったのである。

第六項 『義太夫調査書』が示唆する阿波人形浄瑠璃の精神的価値

教育会の義太夫調査を通して、義太夫には社会教育的な価値があることが明らかにされていた。つまり、渡邊によって、義太夫における忠孝節義の具体的、行動的な規範は、時代によって変容するが、そこに通底する原理的、本質的な側面は普遍的なものであり、変化しないことが明らかにされていた。

この社会教育的な価値は、第Ⅰ部で述べた人間形成に関わる精神的価値として捉えなおすことができる。

地域の人々は、祭礼において、神への奉納芸として演じられる阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神にふれ、自己の内面を豊かにしていく。つまり、地域の人々は、阿波人形浄瑠璃に内在する悲哀という人間感情にふれ、自己の内面を豊かにしていく。たとえば、徳島市八多町の祭礼では、毎年11月3日に、五王神社境内にある^{いぬかい}犬飼農村舞台(国指定重要有形文化財)において、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉〈十郎兵衛内の段〉という人形浄瑠璃が奉納されている。この場において、地域の人々は、《傾城阿波の鳴門》の八段目に象徴されている親子の情愛という普遍的な人間感情にふれ、親子の別離という悲哀を意識し、人間感情のイメージをふくらませていく。このように、地域の人々は、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神にふれることによって、自己の内面を豊かにすることができる。

阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神の中には、共通精神が内在していることも確認される。地域の人々は、阿波人形浄瑠璃に内在する共通精神にふれて、地域共同体、特に、農村地域の共同体の中での絆を深めていく。つまり、地域の人々は、阿波人形浄瑠璃の奉納を通して、農村地域の繁栄や人々の幸福を祈願する感情を共有し、農村地域において共同体を維持する生活様式を身につける。そして、連帯の絆を深めることになる。たとえば、徳島市八多町の祭礼では、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞することによって、農村地域の繁栄や住民の幸福を祈願するという感情を共有する。特に、地域の人々は、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉において登場人物の心情が顕著に表されている「サワリ」や「クドキ」の部分⁷⁵⁾を鑑賞して、拍手をする。この拍手は、神を喜ばせて豊作を祈願することを意味している⁷⁵⁾。

このような阿波人形浄瑠璃に内在する共通精神の中には、規範的精神が内在していることも確認される。地域の人々は、阿波人形浄瑠璃との関わりを通して、「忠」や「孝」という規範にふれ、地域社会の有益な一員となっていく上で必要な倫理観や価値観を自ら育んでいく。たとえば、徳島市八多町の祭礼では、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞し、十郎兵衛とお弓夫婦が、主君に忠を尽くすために三歳のお鶴を徳島に残して大坂に行き、盗賊の仲間に入って重宝国次を詮議するという「忠」の規範にふれ、農村地域の共同体を構成する上で必要な倫理観や価値観を自ら育んでいく。

以上のように、阿波人形浄瑠璃には客観化された精神や共通精神、規範的精神が内在していることが明らかにされた。特に、祭礼において奉納芸として演じられている阿波人形浄瑠璃に関わることによって、地域の人々の人間形成の営みが促進されていることが示されていた。これまでのことをまとめると、次の表のようになる。

表1 『義太夫調査書』が示唆する阿波人形浄瑠璃の精神的価値

阿波人形浄瑠璃に盛られた精神	阿波人形浄瑠璃の中にみられる精神的価値の具体的なあらわれ
客観化された精神	阿波人形浄瑠璃に内在する悲哀を意識し、自己の内面を豊かにしていく。つまり、地域の人々は、生活の中で、特に、農村地域で行われる奉納芸としての阿波人形浄瑠璃を通して、人間感情のイメージを豊かにしていく。
共通精神	地域共同体、特に、農村地域の共同体において、地域の人々は、神に人形浄瑠璃を奉納し、鑑賞することによって、地域の繁栄や人々の幸福を祈願するという感情を共有し、集団としての絆を深めていく。
規範的精神	地域の人々によって演じられている阿波人形浄瑠璃、特に、奉納の場において演じられている阿波人形浄瑠璃に象徴されている「忠」や「孝」の規範にふれ、農村地域の社会の一員となっていく上で必要な倫理観や価値観を育んでいく。

第二節 学校音楽教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値

第一項 音楽科教育における阿波人形浄瑠璃の精神的価値

第二章で述べたように、音楽科教育の目的は、子どもたちが音楽の美しさにふれ、音楽の中にみられる人間感情の様態を探究し、人間感情のイメージをより詳細にとらえ直すことによって、自己の内面を豊かにしていくことである。したがって、阿波人形浄瑠璃の学校音楽教育における精神的価値を明らかにするためには、ここまで検討してきた阿波人形浄瑠璃の中にみられる精神的価値を音楽科教育の目的に基づいてとらえ直し、限定していく必要がある。

シュプランガーによって明らかにされた文化に内在する精神的価値は、客観化された精神と共通精神、規範的精神という三つの層に分節されていた。ここで改めてこの三つの層でとらえ直すと、音楽の場合、客観化された精神は音楽が象徴している人間感情の様態ということになる。そして、この人間感情の様態にふれて、人間感情のイメージを豊かにとらえ直すように促すことが音楽科の目標である。したがって、学校音楽教育においては、音楽に内在する客観化された精神が教科として音楽を指導する場において中核的な内容になる。

音楽に内在する共通精神は、特定の集団の中で客観化された精神を共有することによっ

て、社会的集団の一員として生きる力を育むものであった。したがって、学校音楽教育においては、音楽に内在する共通精神は、教科として育まれた人間感情のイメージを分かち合うことによって、学級や学校の一員として生きる力を育む生徒指導の内容に広がっていく。

音楽に内在する規範的精神は、客観化された精神や共通精神を共有することによって、生活の規範を意識し、よりよい生き方を求めようとする態度を育むものであった。したがって、学校音楽教育においては、音楽に内在する規範的精神は、教科指導や生徒指導を基礎として道徳的な規範を育む生涯学習的な内容に広がっていく。以上のような観点に基づいて、阿波人形浄瑠璃の学校音楽教育における精神的価値を吟味していくと、以下のようになる。

小学校や中学校の音楽科においても、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神として、悲哀を子どもに意識させることになる。そして、これを内面化させることによって、子どもの精神的財産を拡張していくように促すことになる。阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の場合では、音楽科において、お鶴とその母親お弓の人間感情の様態にふれさせ、この親子の離別という悲哀を意識させることになる。そして、この親子の人間感情のイメージを豊かにとらえ直していくように促すことによって、子どもの内面を豊かにしていくことになる。たとえば、子どもに、「イエイエ 恋しい父さんや母さん たとえいつまでかかってなと たずによろと思うけれど 悲しい事は一人旅じゃてて どこの宿でも泊めてはくれず 野に寝たり山に寝たり 人の軒の下に寝ては たたかれたり」⁷⁶⁾という部分を鑑賞させ、模倣して語らせることによって、お鶴の感情の様態にふれさせることになる。特に、ここでは、「たたかれたり」という語り方に注目させ、お鶴の心情を理解させることになる。その結果、子どもは、「たー」「たー」「たたかれたりー」と語り、お鶴の非常に辛い心情にふれるようになる。そして、親への情愛という人間感情のイメージを持つようになる。

さらに、「怖い事や悲しい事も 父さんや母さんと一緒にいたりゃ こんなめには逢うまいものを どこに どうしていやしゃんすぞ あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ あいたーい」⁷⁷⁾という部分を、子どもに鑑賞させ、模倣して語らせる。特に、ここでは、「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ あいたーい」という語り方に注目させ、お鶴の心情にふれさせることになる。その結果、子どもは、声をだんだん強くして、泣き叫ぶように「あいたーい」と語ることを通して、親への情愛という人間感情のイメージをより豊かなものにしていくようになる。さらに、お鶴がわっと泣きだす場面からも、親への情愛という人間感情のイメージを一層豊かにしていくようになる。

また、「コレ もう去にやるか 名残が惜しい 別れとむない コレ今一度顔をと 引

き寄せて みればみるほど胸せまり 離れがたなき憂き思ひ それと知らねど誠の血筋
名残りおしげに ふり返り どこをどうして尋ねたら 父さんや母さんに会われることぞ
あわしてたべ 南無大悲の観音様」⁷⁸⁾というサワリの部分を、子どもに鑑賞させ、模倣
して語らせることによって、お弓の感情の様態にふれされることになる。特に、ここでは、
「ひきよせ」という語り方に注目させ、お弓の心情を理解させることになる。その結果、
子どもは、「ひきよせエエ てエエ エエエ エエエ エー」と語ることを通して、子へ
の情愛という人間感情のイメージを持つようになる。つまり、子どもは、産字という人間
感情を直接的に表す音楽的な効果を味わうことによって、自己の内面を豊かにしていくよ
うになる。

さらに、「ふり返り」という語り方に注目させ、模倣して語らせることによって、親子
の情愛という人間感情のイメージを豊かにしていくように促すことになる。子どもは、「ふ
りかえりイイイ イイ イイイーイ」と語ることを通して、親子の情愛という人間感情の
イメージを一層深くとらえ直すようになる。そして、親子の別れという悲哀を意識するよ
うになる。

以上のように、学校音楽教育では、鑑賞や表現を通して、阿波人形浄瑠璃に内在する悲
哀を意識させ、人間感情のイメージをより豊かにとらえ直していくように促すことによっ
て、子どもの内面を豊かにしていくことになる。

第二項 音楽科教育から派生する阿波人形浄瑠璃の精神的価値

音楽科教育には、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神にふれさせることによっ
て、子どもの内面を豊かにしていくようになる可能性がある。さらに、この学習の成果を
基礎とし、阿波人形浄瑠璃に内在する共通精神にふれることによって、学級集団の中で子
ども同士のつながりが深まっていくようになる可能性が秘められている。つまり、子ども
は、阿波人形浄瑠璃に内在する犠牲的な心情という人間感情のイメージを分かち合うこと
を通して、他人の立場や気持ちを察することの大切さに気づくことが可能になる。そして、
学級集団の中で、子どもは、自己の利己的な心を押さえ、互いに支え合い、助け合おうと
する心を大切にするようになり、その結果として、絆が深まっていくことが期待される。

たとえば、中学校の「総合的な学習の時間」に、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を
学級全員で演じ、お弓の犠牲的な心情を分かち合うことによって、子どもは他人に対しても
思いやりの心を持つようになることを意識する。そして、学級集団の中で子どもと子ど
もとのつながりが深められていく。特に、子どもは、「夫婦は今も取る命（中略）親子
といわばこの子にまで どんな憂き目がかかろうやら それを思えばまななかに 名乗ら
でこのまま帰すのがかえってこの子がためならんと 心を静めよそよそしく」⁷⁹⁾という場

面から、我が子に難儀がかからないようにと、母であると名乗りたい気持ちを押さえているお弓の心情にふれる。そして、このお弓の心情を分かち合うことを通して、自分の心の中にある利己的な心を意識し、押さえようとする。つまり、子どもは、他人の立場にたって物事を考え、行動するようになっていく。それによって、学級集団の中で望ましい人間関係が築かれていくようになる。

このように、阿波人形浄瑠璃に内在する共通精神として犠牲的な心情を分かち合うことによって、学校において生活の秩序が維持されることになる。

また、阿波人形浄瑠璃に内在する規範的精神にふれることによって、道徳的な判断力を身につけ、地域社会を構成する一員としての自覚を持つようになっていく可能性が秘められている。子どもは、生涯にわたって、聴衆として阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞し、あるいは、演者として奉納することを通して、地域社会において生きていく上で必要な道徳観や倫理観、価値観を自ら育んでいく。その結果として、地域社会を構成する一員として存在するようになる。

たとえば、子どもは、社会に出てからも徳島市八多町の犬飼農村舞台で、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞することを通して、「侍の家に生まれた十郎兵衛殿 盗賊となり果てしも 国次の刀詮議の為 重い忠義に軽い命捨つるは覚悟」⁸⁰⁾という場面から、「忠」という規範にふれる。さらに、「折角長の海山越えかん難して あこがれ尋ぬる愛し子に 不思議と会いは会いながら 名乗らでいなす母が気はどのようにあろうと思う 狂気半分半分は死んでいるわいの まだ生い先のある子をば親ゆえ路頭に立たすかと そのままそこに どうと伏し消え入るばかり歎きしが」⁸¹⁾という名乗らなったことを悔いるお弓の辛い心情を表す「クドキ」の場面から、「清」の規範にふれる。「コレ もう去にやるか 名残が惜しい 別れとむない コレ今一度顔を」⁸²⁾という親子の別れにおけるお弓の深い悲しみの心情を表す「サワリ」の場面から、「寂」の規範にふれる。このような規範にふれることによって、子どもは、自律的に、道徳的な判断力を高めていく。さらに、人としての生き方を学び、社会的な共同体を構成する一員として成長していく。このように、阿波人形浄瑠璃に内在する規範的精神にふれることによって、自律的に自己を高め、地域社会の有益な一員となろうとする態度の育成が促される。これまでのことをまとめると、次のようになる。

表 2 音楽科教育における阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の中にみられる精神的価値, および

音楽科教育から派生する阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の中にみられる精神的価値

阿波人形浄瑠璃に内在する精神	阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の精神的価値の具体的なあらわれ
客観化された精神	子どもは、音楽科において阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の鑑賞や表現を通して、お弓お鶴親子の離別という悲哀を意識するようになる。そして、この人間感情のイメージをより豊かにとらえ直すことによって、自己の内面を豊かにしていくようになる。つまり、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神として悲哀を意識させることによって、子どもの内面を豊かにしていく可能性がある。
共通精神	子どもは、音楽科での学習の成果を基礎とし、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉に内在する犠牲的な心情という人間感情のイメージを分かち合うことによって、他人に対して思いやりの心を持つようになる。そして、学級集団の中で絆を深めていくようになる。つまり、阿波人形浄瑠璃に内在する共通精神として犠牲的な心情を分かち合うことによって、学校において生活秩序が維持されていくようになる可能性が期待される。
規範的精神	子どもは、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞し、あるいは、演者として奉納することを通して、ここに内在する規範的精神にふれる。そして、自己の道徳的な判断力を自ら豊かにしていく。つまり、阿波人形浄瑠璃に内在する規範的精神にふれることによって、自律的に自己を高め、社会な共同体を構成する一員となろうとする態度の育成が促される。

第三節 第五章のまとめ

第五章では、阿波人形浄瑠璃の社会教育的な価値と学校音楽教育における価値について考察した。特に、第一節では、『義太夫調査書』(1913)に注目し、第二節では、これまでの論考をふまえて、子どもの人間形成に関わる阿波人形浄瑠璃の精神的価値について論究した。その結果、以下のことが明らかになった。

『義太夫調査書』では、「忠孝信義節義廉恥」という徳目が盛られたものが社会教育上、有益なものと判定されていた。特に、「忠」や「孝」に関する徳目が最も価値が高いものとされていた。つまり、徳島縣教育會が社会教育上有益なものと判断した第一種には、「忠孝信義節義廉恥」という徳目が内在しており、この徳目の具体的、行動的な規範は時代に

よって変容するが、そこに通底する原理的、本質的な側面は普遍的なものと捉えられていた。そして、徳島縣教育會はこの本質的な側面に社会教育的な価値をみいだしていた。一方、たとえ音楽的に価値がある作品であっても、卑猥な語句を含む義太夫は、善悪の判断力が未熟な青年子女には有害なものとして、排除していた。さらに、社会教育の教材として好ましくない詞文を改変することを要請していた。徳島縣教育會は、このようにして義太夫そのものの品格を高め、《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉などの忠孝の徳目が盛られた第一種の作品を推奨した。

この『義太夫調査書』では、地域の人々は、生活の中で、特に、農村地域で奉納芸として演じられる阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉という第一種の浄瑠璃を鑑賞することを通して、自己の内面を豊かにしていることが示唆されていた。また、地域の繁栄や人々の幸福を祈願する感情を共有し、集団の中での絆を深めていることが示唆されていた。さらに、「忠」や「孝」という規範にふれて、農村地域の社会の一員となっていく上で必要な倫理観や価値観を育んでいることも示唆されていた。

学校音楽教育には、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神として悲哀を子どもに意識させ、この悲哀という人間感情のイメージをとらえ直させることによって、子どもの内面を豊かにしていくようになる可能性があった。また、音楽科での学習の成果を基礎とし、阿波人形浄瑠璃に内在する共通精神として犠牲的な心情を分かち合うことによって、学校において生活秩序が維持されていくようになる可能性があった。さらに、生涯にわたって、阿波人形浄瑠璃に関わり、ここに内在する規範的精神にふれることによって、自律的に倫理観や価値観を育んでいき、社会的な共同体を構成する一員になろうとする態度の育成が促されていく可能性があった。

したがって、阿波人形浄瑠璃は、音楽科の教材となる可能性を具有している。音楽科において、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の中にみられる親子の離別という悲哀を意識させ、この人間感情のイメージをとらえ直させることによって、子どもの内面を豊かにする教材として捉えることができる。

注および参考文献

- 1) 徳島縣教育會は、徳島県郡市教育會員によって組織されていた。この會の目的は、「教育の普及上進を図る」ことであつた。徳島縣教育會「徳島縣教育會の沿革」『阿波國教育會雜誌』第 84 号 1904, 2 月 15 日発行版, なおこの名称は、明治 37(1904)年 7 月 10 日から用いられていた。同上書
- 2) 本章第一節は、発表していたものに更に考察を加え、執筆したものである。川北雅子「徳島県教育会

の義太夫に関する教育思想—『義太夫調査書』（1913）を中心に—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学論集』第12号 2011 pp.219-231

3) 神河庚蔵『阿波國最近文明史料』（復刻版）臨川書房 1973 p.753（初版 1915）

4) 前掲書 2) pp.219-231

5) 徳島縣教育會『義太夫調査書』1913 7.22 発行版 pp.0-147, 補足資料 11 参照

6) 同上書 pp.1-6

7) 同上書 pp.1-6

8) 同上書 p.7

9) 同上書 p.8

10) 同上書 p.8

11) 同上書 p.8

12) 同上書 pp.11-25

13) 同上書 pp.11-25

14) 同上書 pp.1-68[改頁], 補足資料 11 参照

15) 同上書 p.3

16) 同上書 p.12

17) 同上書 pp.69-133, 補足資料 11 参照

18) 同上書 p.81

19) 同上書 p.72

20) 同上書 pp.135-146, 補足資料 11 参照

21) 同上書 p.138

22) 同上書 p.138

23) 同上書 p.147, pp.23-25 補足資料 11 参照

24) 同上書 p.147

25) 同上書 pp.1-12[改頁]

26) 前掲書 2) pp.221-228

27) 徳島縣教育會「附録」『義太夫調査書』1913 7.22 発行版 pp.1-12[改頁]

28) 同上書 pp.1-4

29) 同上書 pp.4-7

30) 同上書 pp.7-8

31) 同上書 pp.8-10

32) 同上書 p.9

33) 同上書 pp.10-12

- 34) 同上書 p.12
- 35) 同上書 p.12
- 36) 徳島縣教育會「第一種」『義太夫調査書』1913.7.22 発行版 pp.1-68[改頁], 補足資料 11 参照
- 37) 同上書 pp.1-68
- 38) 同上書 pp.3- p.8
- 39) 同上書 pp.37-43
- 40) 同上書 pp.11-12
- 41) 同上書 pp.3-44
- 42) 徳島縣教育會「第二種」『義太夫調査書』1913.7.22 発行版 pp.69-133, 補足資料 11 参照
- 43) 同上書 pp.69-133
- 44) 同上書 pp.81-130
- 45) 同上書 p.92
- 46) 同上書 pp.78-115
- 47) 同上書 pp.73-117
- 48) 同上書 p.79
- 49) 徳島縣教育會「第三種」『義太夫調査書』1913.7.22 発行版 pp.135-146, 補足資料 11 参照
- 50) 同上書 pp.135-146
- 51) 同上書 pp.135-139
- 52) 同上書 p.135
- 53) 同上書 p.138
- 54) 同上書 p.143
- 55) 徳島縣教育會「第四種」『義太夫調査書』1913.7.22 発行版 pp.11-25, p.147 補足資料 11 参照
- 56) 同上書 p.147
- 57) 猿丸太夫「天下の物笑ひ 愚挙の鑑」(1)～(13) 徳島毎日新聞 1913.5.3 ～ 1913.5.18
- 58) 徳島縣教育會『臨時増刊徳島縣教育會雑誌社会教育号(一名義太夫号)』1913.6.27 pp.91-99
- 59) 猿丸太夫の「天下の物笑ひ 愚挙の鑑」という批判的な論文は、徳島縣教育會『臨時増刊徳島縣教育會雑誌社会教育号(一名義太夫号)』pp.74-91 において、掲載されている。
- 60) 猿丸太夫「天下の物笑ひ 愚挙の鑑」徳島縣教育會『臨時増刊徳島縣教育會雑誌社会教育号(一名義太夫号)』1913.6.27 pp.74-91
- 61) 同上書 pp.77-79
- 62) 同上書 pp.79-83
- 63) 同上書 pp.87-88
- 64) 同上書 pp.88-89

65) 前掲書 58) pp.91-99

66) 色川生「義太夫調査に関して猿丸太夫に答ふ」徳島縣教育會『臨時増刊徳島縣教育會雜誌社会教育号(一名義太夫号)』1913.6.27 p.91

67) 渡邊千次郎「義太夫につき猿丸太夫氏に一言す」徳島縣教育會『臨時増刊徳島縣教育會雜誌社会教育号(一名義太夫号)』1913.6.27 p.97

68) 同上書 p.97

69) 前掲書 66) p.93

70) 前掲書 67) p.98

71) 前掲書 66) p.93

72) 前掲書 67) p.98

73) 前掲書 66) p.91

74) 同上書 p.91

75) 大和武生によると、奉納した人形浄瑠璃を、神が喜んで鑑賞したか否かは、観衆の拍手によって判断され、拍手が多いほど、神からのご褒美として豊作が与えられると捉えられている。大和武生「阿波の人形座と農村舞台」財団法人阿波人形浄瑠璃振興会『阿波人形浄瑠璃』2005 p.59

76) 大和武生監修 藤原若水発行『阿波の浄瑠璃本』2013 p.45

77) 同上書 p.45

78) 同上書 p.47

79) 同上書 p.44

80) 同上書 p.43

81) 同上書 p.47

82) 同上書 p.47

第六章 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の特性

第六章では、中学校の音楽科において教材となる阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の音楽的な特徴と人形の特徴を明らかにする。

第一節 《傾城阿波の鳴門》の全体構成と〈順礼歌の段〉について

《傾城阿波の鳴門》は、近松半二、八民平七、吉田兵蔵、竹田文吾、竹本三郎兵衛の五人によって、近松門左衛門の《夕霧阿波鳴渡》が書き換えられた浄瑠璃である。この浄瑠璃は、十段からなる時代物である¹⁾。阿波藩蜂須賀の御家騒動(作品の中では玉木家)にからめて、武家社会における義理と人情が描かれている²⁾。また、阿波に実在していた板東十郎兵衛に関する巷説も織り込まれている³⁾。このように、《傾城阿波の鳴門》は、阿波の徳島に縁がある浄瑠璃である。

《傾城阿波の鳴門》の上演では、古来から、十段を通して演じられることは極めて少なく、八段目だけが繰り返し演じられるという傾向がある⁴⁾。この《傾城阿波の鳴門》の八段目は、〈十郎兵衛住家の段〉と称され、さらに、前半部分と後半部分⁵⁾に分けられている。前半部分は〈順礼歌の段〉、後半部分は〈十郎兵衛内の段〉という通称がある。

音楽科で教材とするのは、前半部分の〈順礼歌の段〉である。この〈順礼歌の段〉の内容は、下記のようにになっている⁶⁾。

阿波十郎兵衛は、紛失した主家玉木家の重宝国次の刀を詮議するために、阿波の徳島に三才のお鶴を残し、妻お弓とともに大坂に行き、町外れの町玉造に隠れ住んでいる。そして、名を銀十郎と変え、盗賊の仲間に入ってめぼしい質屋の蔵に忍び込む日々をおくっている。

ある日、十郎兵衛が隠れ住む家に、武太六が金の催促にやってくる。十郎兵衛は、金を返す約束をして武太六といっしょに出かける。その後に、飛脚がやってきて十郎兵衛宛の文を届ける。その文は、十郎兵衛らの盗みに対する役人の取り締まりが厳しくなったので早く立ち去るようにというものであった。お弓はその文を読んで身辺が危うくなったことを知る。

そこへ、「ふるさとをはるばるここに紀三井寺」というご詠歌をうたいながら、順礼の女の子がくる。お弓は、その女の子に報謝をし、国を尋ねる。すると、その女の子は、阿波の徳島から来たと答える。親を探すために一人で西国順礼の旅をしていると言う。父親の名は十郎兵衛、母親の名はお弓という名で、自分はお鶴と名乗る。それを聞いたお弓は、阿波の徳島に残してきた自分の娘お鶴ではないかと思う。そして、その女の子の額にほく

ろがあるか調べ、自分が阿波の徳島に残してきた我が娘お鶴であることを確信する。

お鶴は、非常に辛い思いをしながら親探しをしている状況を話す。それを聞いたお弓は、いたたまれなくなる。今すぐに母と名乗り、お鶴を抱きしめたい思いにかられる。しかし、ここで自分が母と名乗ると、盗賊の子としてお鶴にまで難儀がかかってしまう。お弓は、涙をこらえ、心を鬼にして国に帰って親が戻ってくるのを待つように諭す。

しかし、お鶴は、親に会うまでは一人旅を続けると、親を慕う気持ちを切々と訴える。お弓のことを他人と思われず、傍に置いて欲しいと頼む。お弓はこれを聞き入れず、戸をぴしゃっとしめ、お鶴を家から押し出してしまう。

お弓は、お鶴が泣きながら謡うご詠歌「父母の恵も深き粉河寺」を、家の中で聞いている。お鶴のうたごえは、次第に遠ざかっていく。お弓は、その場に泣きくずれてしまう。その後、お鶴をつれもどそうと決心し、気が狂ったようにあとを追いかけていく。

このように、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉では、登場人物は、母のお弓とその娘のお鶴という二人である。そして、この浄瑠璃では、お鶴の国が阿波の徳島であると記されており、徳島との関わりが具体的に示されている。親を慕うお鶴の心情、母と名乗りたいくても名乗れないお弓の心情が、簡潔に表現されている。さらに、親子の情愛という普遍的な人間感情が、わかりやすく表現されている。親子の離別という悲哀の典型もある。

したがって、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉は、教材として、簡潔で具体的、典型的な特徴がみられる。音楽科では、このようなお弓やお鶴の心情と親子の離別という悲哀を、意図的、計画的に、生徒にふれさせていくことになる。

第二節 教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の床本の作成と分析

第一項 音楽科の授業で使用する床本の作成

音楽の授業では、床本を手がかりにして、登場人物の心情にふれさせることになる。しかし、伝承の場で使用されている床本をそのままの形で生徒に与えることは、人間感情のイメージをとらえ直させていく上であまり効果が期待されない。なぜならば、伝承の場で使用されている床本には、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の詞章が数十頁にわたって記されており、この本は音楽の授業で生徒が使用することを目的として作成されたものでないからである。そこで、教師には、音楽の授業で生徒が使用する床本を作成することが求められている。

生徒が使用する床本は、第五章第二節第二項で述べたように、第一に、母と名乗りたい気持ちを抑えようとするお弓の心情が表されている場面、第二に、一人で西国順礼の旅しながら親探しをしているというお鶴の辛い心情と親への情愛が表されている場面、第三に、お弓お鶴親子の離別という悲哀が表されている場面を扱うことになる。そこで、音楽科の

授業で使用する床本を、以下のようなものにした⁷⁾。

(ご詠歌) ふるさとを はるばるここに紀三井寺

「順礼に御報謝」と、いうもやさしき國なまり。テモしほらしい順礼衆、
「國はいつく」と、尋ねられ。「アイ國は阿波の徳島でござります」
「ム、何じゃ徳島、さてもそれはマアなつかしい、わしが生まれも
阿波の徳島、そして父様や母様と一所に順礼さんすのか」
「イエイエ 其父様や母様に逢ひたさ故、それでわし一人西國するので
ござります」
と聞いてどうやら氣にかかる、お弓はなおも傍に寄り。

注目させる第一の場面

「シテ其親たちの名は 何といふぞいの」
アイ 父様の名は十郎兵衛、母様はお弓と申します」
と聞いてびっくり、 アア、コレコレ、
アノ父様は十郎兵衛、母様はお弓、三つの年に別れて、
ばば様に育てられていたとは、疑ひもないわが娘と、
見れば見るほど稚顔、見おぼえのある額のほくろ、
ヤレ我が子か、なつかしやと、いはんとせしが、イヤ待てしばし、

夫婦は今もとらるる命、元より覚悟の身なれども、親子と言はばこの子に
までどんな憂き目がかかるやら、それを思えばなま中に名乗立てして憂き
目を見んより、名乗らでこのまま帰すのが、かえってこの子が為ならんと、
心を沈めよそよそしく。

「オ、それはまあまあ、年はもいかぬにはるばるのところを、ようたづねに
出やしやったのお、その親達が聞いてなら、さぞうれしうて、うれしうて。
飛び立つようにあろうが、ままならずが世のうきふし、身にも命にもか

えて、かわいい子を振り捨て、國を立ち退く親御^{おやご}の心、よくよくのことであろう程に、むごい親と必ず必ず憾^{うら}まぬがよいぞや」

「イエイエもったいない、何^{なん}の憾^{うら}みでしょう、うらむることはないけれど、小さいとき別れたれば、父^{ととさん}様や母^{かかさん}様の顔^{かお}も覚え^{おぼ}えず、よその子どもしゅが、母^{かかさん}様に髪結^{かみゆ}ふて貰^{もら}うたり、夜はだかれて寝^ねやしゃんすを見ると、わしも母^{かかさん}様があるなら、あのように髪結^{かみゆ}ふて貰^{もら}はう物と羨^{うら}やましうござんす、どうぞ、早^{はや}うたずねて逢^あひたい、ひょつと逢^あはれまいかと思へば、それが悲^{かな}しゅうござんす」と、泣^ないじゃくりするいじらしさ。

母は心も消え入る思^{おも}ひ。「さてもさても世の中に親となり子と生まるるほど、深い縁^{えん}はなけれども、親が死んだり子が先立つたり、思うようにならぬが浮^うき世、こなたもどれほど尋^{たず}ねても、顔^{かお}も所^{ところ}も知らぬ親^{おや}達、逢^あはれぬ時^{とき}は詮^{せん}ない事、もう尋^{たず}ねずと國へ住^いんだがよいわいの」

注目させる第二の場面

「イエイエ 恋^かしい父^か様や母^か様、たといつまでか^かつてなと、たずねようと思^{おも}うけれど、悲^{かな}しいことは一^じ人^や旅^でじゃて、どこの宿^{やど}でも泊^{とど}めてはくれず、野^のに寝^ねたり、山^のに寝^ねたり、人^のの軒^きの下^{した}に寝^ねては、叩^{たた}かれたり、怖^{こわ}いことや悲^{かな}しいことも、父^{ととさん}様や母^{かかさん}様と一^{いつ}所^{しょ}にいたりや、こんな目には逢^あふまいものを、どこに どうしてい^いや^やし^しや^んすぞ、逢^あひたいことじゃ、逢^あひたいことじゃ、逢^あひたい」と、わ^わつと泣^なき出^です娘^{なな}より、見^みる母^は親^{はおや}はたまりかね。

「オ、道理^おじや可^お愛^りやい^じら^やし^や」と、我^{われ}を忘^われて抱^{いだ}き付^つき、前^{ぜん}後^ご正^{しよ}体^{おだい}なげきしが、「コレ、なんぼ一^{たあ}人^ん旅^ぜでも、たんと銭^ぜさえや^りや泊^とめる、わ^わずかなれども志^{こころざ}し、この銀^{かね}を路^ろ銀^{ぎん}にして、早^{はや}う國^{くに}へ去^いにや、や。必^{必ず}ず必^{必ず}ず煩^{わづら}ふてばしたもんな」と、銀^{かね}を渡^{わた}せば押^おし戻^{もど}し。「うれしゅうござんすれど、銀^{こばん}は小^こ判^{ばん}というものをたんと持^たつてお^おりま^りす、そんならもうさんじます、かたじけのうござります」と、泣^なく泣^なくたつを引^ひきとどめ無^む理^りに持^もたしてち^ちり打^うち払^{はら}い。

注目させる第三の場面

「コレ ^{も お い}もう去にやるか、なごりが惜しい別れとむない、今一度^{まい ち ど}顔を」と、
引き寄せて、^{ほどむね}見れば見る程胸せまり、^{おもい}離れがたなき憂き思ひ。
それと ^{まこと}知らねど誠の ^{ちすじ}血筋、名残りおしげにふり返り、
「どこをどうして尋ねたら、^{ととさん}父様や^{かかさん}母様に ^{あ わ}逢はれることぞ、
^{あ わ し て}逢はしてたべ、^{なむだいひのかんのんさま}南無大悲の観音様」

(歌) 父母の ^{ふか}めぐみも深き ^{こかわでら}粉河寺

「コレ娘、 ま一度こちら向いてたも」^{せつかくなが}折角長の^{うみやまこ}海山越え、^{かんなん}艱難して
^{あ い}あこがれ尋ねるいとし 子に、不思議と逢ひながら、^{な の}名乗らで退す
母が^き氣は、どのようにあろうと思ふ、^{おもお}狂気半分半分は死んでいるわいの、
^{おいさき}まだ長生のある子をば、^{ろとう}親ゆえ路頭にたたすかと、
^いそのままそこにどうと伏し、^{ばか}消え入る計り^{なげ}歎きしが、
^{お なお}起き直つて涙を押さえ。
「イヤイヤイヤ、どう思いあきらめても、^{いまわか}今別れてはまた^{お お}逢うことの
ならぬ身の上、たとえ^{なんぎ}難儀がかからばかかれ、またそのときは^{おつと}夫の^{しあん}思案、
^{ほど}程はゆくまい^{おつつ}追付いて、つれて^{もど}戻ろう、オオそうじゃ、そうじゃ」と
^{まよお}子に迷ふ、道は親子のわかれ道、^{あと}跡を^{し と お}したうて^{たず}尋ね行く。

第二項 注目させる三つの場面の音楽的な特徴

第二項では、音楽科の授業で教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の音楽的な特徴について、検討する。特に、ここでは、語り物音楽という観点から、太夫の語りを中心に、注目させる三つの場面における太夫の声と三味線の音、「情」の表現について、検討する。

平成 19 (2007) 年と平成 20 (2008) 年に「阿波人形浄瑠璃伝承教室」、平成 21 (2009) 年から平成 25 (2013) 年までは「夏の義太夫教室」(講師は両講座ともに竹本友和嘉)に参加し、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の語りを体験した。さらに、平成 22 (2010) 年 4 月から平成 26 (2014) 年 4 月まで、阿波人形浄瑠璃の伝承の場、友和嘉部屋で、個人 K の〈順礼歌の段〉の稽古を観察した。これらの体験や観察をふまえながら、太夫の語り方と三味線の弾き方⁸⁾、登場人物の心情表現に着目し、教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面の音楽的な特徴を明らかにする。

最初に、本章第一項で示した注目させる三つの場面に、「詞」^{ことば}「地(地合)」^{ふし}「色」^{ふし}「節」という義太夫の曲節を示す^{ふししゅう}節章をつける。さらに、「ハル」「中」「ウ」という声の出し方を示す節章と、「フシ」という語り方を示す節章もつける。そして、三つの場面における太夫の語りについて検討する。

次に、登場人物の「情を語る」上で重要とされていた「音価」「言葉の抑揚」「音遣い」「運び」という要素に注目しながら検討する。つまり、音楽の授業で、生徒に注目させる三つの場面を、音の長短、音の上げ下げ、「音」^{おん}のかけ方、太夫の声と三味線の音の音色、速度や強弱の変化という観点から、吟味する。そうすることによって、音楽の授業において生徒に注意させる三つの場面の音楽的な特徴、すなわち、「形式的特徴」⁹⁾を明らかにすることができる。

(1) お弓の心情が表されている場面

音楽の授業において、生徒に注目させるお弓の心情が表されている場面(第一の場面)の節章を示すと、以下のようになる¹⁰⁾。

第一の場面：お弓の心情が表されている場面

詞 そのおや な なん ゆ う
「シテ其親たちの名は 何といふぞいの」

詞 ととさん な じゅうろうべ(え) かかさん おゆみ
「アイ父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」

地ハル ウ
と 聞いて びっくり

詞 とうさん な じゅうろうべ(え) かかさん おゆみ
「アア、コレコレ、アノ父様は十郎兵衛、母様はお弓、三つの年に別れて、
ばば様に育てられていたとは、疑ひもないわが娘」 と、

フ シ ハル ひたい
見れば見るほどおさな顔、 見おぼえのある額のほくろ、

地ハルウ ヤレ 我 が子か、 なつかしや といはんとせしが、イヤ待て しばし 中

この場面は、「詞」、「地(地合)」を含む「詞」、「地(地合)」という三つから成り立っている。

この「詞」には、お弓とお鶴のものがある。つまり、「シテ其親たちの名は 何といふぞいの」というのは、お弓の「詞」であり、「アイ父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」というのは、お鶴の「詞」である。

「地(地合)」を含む「詞」は、「アア、コレコレ、アノ父様は十郎兵衛、母様はお弓、三つの年に別れて、 ばば様に育てられていたとは、疑いもないわが娘」である。この「詞」の中で、「疑いもないわが娘」という詞章は、「地(地合)」である。

また、「地(地合)」は、「と 聞いて びっくり」と「 見れば見るほどおさな顔、 見おぼえのある 額のほくろ、 ヤレ 我 が子か、 なつかしや といはんとせしが、イヤ待て しばし」である。

声の出し方に注目すると、「詞」では、お鶴の「詞」は、高音で語られている。それに対して、お弓の「詞」は、中音で語られている。たとえば、現在の徳島では、太夫は、「アイ父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」というお鶴の「詞」を、高音で、まっすぐ語っている。「シテ其親たちの名は 何といふぞいの」というお弓の「詞」を、中音で、少し抑揚をつけて語っている。つまり、太夫は、「其親」の「お」と、「名」の「な」、「何といふぞいの」の「の」という言葉を、「のオ」と、張った声で語っている。それによって、「お」「な」「の」という張られた言葉の音高は、少し高くなっている。

「地(地合)」を含む「詞」は、太夫によって、中音と低音で語られている。つまり、太夫は、「アア、コレコレ、アノ父様は十郎兵衛、母様はお弓、三つの年に別れて、 ばば様に育てられていたとは」という詞章を中音で語り、「疑いもないわが娘」という詞章を、低音で語っている。特に、「わが娘」という詞章は、太夫によって、強い声〔フォルテ〕で、一音一音をテヌートして語られている。そして、太夫は、この「わが娘」という詞章を語った後、息を詰めて「間」をつくり出し、次の言葉「と」を息で語っている。

この場面における「地(地合)」には、写実的に語られている部分と叙情的に語られている部分とがある。つまり、「と 聞いて びっくり」という詞章は、太夫によって、写実的に語られており、「 見れば見るほどおさな顔」という詞章は、叙情的に語られている。たとえば、太夫は、低音で、声を張って「ときいて」と語り、声を浮かして「びっくり」と、大きい声〔フォルテ〕で、アクセントをつけて語っている。一方、太夫は、「 見れ

ば見るほどおさな顔^{ハル}」という詞章を、「みればアーアーア みるほど おさなアがアお」と、歌うように語っている。特に、この「おさな顔」という詞章は、太夫によって、懐かしむ感じの音色で、歌うように語られている。

次に、このお弓の心情が表されている場面を、第三章第二節第二項(p.76)で述べたように、登場人物の情を表現する上で重視されていた「音価」「言葉の抑揚」「音遣い」「運び」という要素に注目すると、以下ようになる。

この場面における「音価」では、「^フ見れば見るほどおさな顔^{ハル}」という詞章と、「待て^中しばし」という詞章の「音価」は、長くなっている。つまり、「みれば——みるほ——ど おさな——が——お」「まで—— し——ば——し」となっている。これらの詞章は、太夫によって、「みればアーアーア みるほオど おさなアがアお」「までエーエー しーばアアアアアー あ～～（泣く）アしー」と語られている¹¹⁾。

一方、「と^{地ハル} 聞いて^ウ びっくり」という詞章の「音価」は、短くなっている。つまり、この詞章は、先に述べたように、太夫によってつめて語られている。

「言葉の抑揚」では、〈順礼歌の段〉の各場面は、太夫によって、大阪弁のアクセントに基づいて語られている。この段の特徴として、お鶴の「詞」に「四国訛り」があることがあげられる。たとえば、お鶴の「詞」では、「とくしま」という詞章は、同じ音高で語られている。しかし、お弓の「詞」では、大阪弁の高低アクセントに基づいており、「とくしま」という詞章は、「と」を低くし、「くしま」と少し高くして語られている。したがって、お鶴の「詞」は、徳島の子どもにとって、馴染みやすい。

「音遣い」では、「待て^中 しばし」という詞章は、太夫によって、「音^{おん}」をかけて語られている。つまり、太夫は、この「待て^中 しばし」という詞章を、先に述べたように、「までエーエー しーばアアアアアーあ～～（泣く）アしー」と、産字を使って、エやアという母音の音色を変化させながら語っている。ここでは、特に、「までエー」「エー」と旋律を上行させ、「しー」の音を最高音とし、「ばアアアアアー」と下降させている。この「しーばアアアアアーあ～～（泣く）アし」は、太夫によって、重く沈んだ声で、だんだん弱く「ディミヌエンド」しながら語られている。このような語り方によって、母と名乗ろうとする心を押さえようとするお弓の心情が深められている。

また、「ヤレ^{地ハルウ} 我^ガ 子^コか、 なつかしや」という詞章では、特に、「なつかしや」の「や」に「音」がかけられている。つまり、太夫は、「やア」と、押したような感じの声で語っている。このような「音遣い」によって、お弓の我が子への情愛が深められている。

「運び」では、「と^{地ハル} 聞いて^ウ びっくり」という詞章は、太夫によって、速く語られている。「アア、コレコレ、アノ父^詞様は十郎兵衛、母^{とうさんなじゅうろうべ(え)}様はお弓、三つの年に別れて、ばば様^{かかさんなおゆみ}に育てられていたとは」というお弓の「詞」の部分も、速く語られている。「見おぼえの^{さん}

ある^{ひたい}額^{むすめ}のほくろ」という「地^{地合}」の部分も速く語られている。一方、「疑^{地ウ}いもないわが娘」という部分は、少しゆっくり語られている。「^フ見れば見るほどおさ^{ヘル}な顔」という部分は、ゆっくりした速度で、歌うように語られている。このように、子どもに注目させる第一の場面には、緩急の変化がある。

三味線においても、先に述べたように、各場面における登場人物の心情や場の雰囲気を表す上で、「音^{おん}」を遣うことが重要にされていた。つまり、三味線弾きは、単に勘所^{つぽ}（坪）を押さえて弾くのではなく、勘所を押さえている指を揺り動かして音をにじり、「スル」ことによって余韻を生じさせ、登場人物の「情」を表現していた。そこで、この場面に、三味線の音の音色や奏法を表す「チン」や「チン」、「リン」という口三味線を示すと、以下のようになる¹²⁾。

太夫	詞	「シテ そのおやたちのなは なんというぞいのお」	
三味線			
太夫	詞	「アーイ ととさんのなはじゅうろべ かかさんなおゆみともうします」	
三味線			テン
太夫	地 合 と	地ヘル ウ きいてびっく り	(い)
三味線		チンチン	
		(わ)(ね)	
太夫	詞	「アア コレコレあのととさんなじゅうろべ かかさんなおゆみ	
三味線			
太夫		みつつのとしにわかれて ばばさんにそだてられていたとは	
三味線			トン
			(は)
太夫	地 合 地ウ	「もうたがいもない わがむすめ」 (間) と	
三味線			テン
			(い)
太夫	フシ	みればアアアー み る ほ ど お さ な ア が ア お	
三味線		チン チテン チン テンツウン チチン	
		(わ) (かい) (わ) (いか) (つつ)	

太夫	みおぼえのある　　ひたいのほくら　ヤレ					地ハルウ わ　がこか	なつかしや				
三味線	チン		チン	チンチン		チン	チン				
	(わ)		(つ)	(あつ)		(あ)	(つ)				
太夫	と　いわんとせしがアー			(イヤ)　までエー		エー					
三味線				テテン		チン					
				(けけ)		(け)					
太夫	中 し	イ	ば	ア	ア	ア	ア	ー	あ～～(泣く)	ア	し
三味線	チン	チチテン	チン	トントン	ツウン	トン	テツツン	ットン	トントントンジャン		
	(つ)	(わにいい)	スル (とわ)	(ろ)(ろ)	(へ)	(ろ)	(いかほ)	(ほろ)	(ろ)(ろ)(は)(よろ)		

このように、お弓とお鶴の「詞」の部分には、三味線の音がない。「地(地合)」の部分には、三味線の音がある。また、お弓の「詞」から「地(地合)」にかかわるところには、三味線の音が一つある。つまり、三味線弾きは、「アア コレコレあのととさんなじゅうろべ かかさんなおゆみ みつつのとしにわかれて ばばさんにそだてられていたとは」というお弓の「詞」の後に、一の糸の開放絃で、「トン」と弾いている。太夫は、この「トン」を聴いてから、「マ ^{地合 地ウ}うたがいもない わがむすめ」という「地(地合)」の詞章を、語りだしている。このように、太夫の声と声の間に三味線の音が一音挿入されることによって、「詞」から「地(地合)」にスムーズに移っている。

「地(地合)」では、三味線弾きは、「みればアアアー ^{フシ}みるほど ^{ハル}おさなアがアお」の後に、「チチン」と、強い音で弾いている。この詞章は、先に述べたように、太夫によってゆっくり語られていた。一方、この「チチン」の音から後の「みおぼえのある ひたいのほくら」という部分は、太夫によって速く語られている。このように、三味線の「チチン」という音によって、太夫の語る速度が緩から急に変わっている。それによって、この場の雰囲気に変化している。

また、三味線弾きは、「と いわんとせしがアー」の後に、「テテン」と、強い音で弾いている。さらに、「までエー エー」という後にも、強い音で「チン」と弾いている。「し イ」という後にも「チン」と弾いている。そして、三味線弾きは、太夫の「し イばアアアアアー」という声とつかずはなれずに、「チンチチテン チン トントン」と弾いている。ここでは、特に、「と」から「わ」に「スル」ことによって、「チン」という余韻が生じている。このような三味線の音や旋律には、名乗りだてする気持ちを抑えようとするお弓の心情が表現されている。この場面は、「トントントンジャン」という「フシ落ち」で、締めくくられている。以上のことをまとめると、次のようになる[楽譜1]¹³⁾。

楽譜 1 第一の場面：お弓の心情が表されている場面における音楽的な特徴

阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》（順礼歌の段）

第一の場面

「詞」

太夫 シ テ ヲ その お や た ち の な は なん という ゴ イ の オ ア イ と と き さん の な は

三味線 (勘所) ハル ハル 力入れる ハル

太夫 じゅうろべ かかさん な おゆみともおします 「地合」(最で)ときいてびっく り

三味線 (勘所) テン(い) ウ チン(わ) チン(ね)

「詞」

太夫 アア コレ コレ あのととさん なじゅうろべ かかさん なおゆみ みつ つのとしにわかれて

三味線 (勘所) ハル 力入れる 力入れる ハル

太夫 ばばさんにそだてられていたとは 少しゆっくり 「地合」マウたがいもないわがむすめ (最で)(間)と

三味線 (勘所) 力入れる ハル トン(は) テン(い)

フシ (歌うように)↑

太夫 みれぽ ア ア ア みるほど おさなアー ガーアー お

三味線 (勘所) ハル テン(わ) ナゲン(かい) テン(わ) ハル アンブクン(いか) ナナン(つつ) (響調気に変化)速い

accel.

太夫 おおばえのあるひたいのほくろ ヤレ 地ハルウ わがこか rit. なつかしやアー

三味線 (勘所) テン(わ) テン(つ) 少し曲め テン(あ) テン(つ) テン(あ) テン(つ) f

(最で) f cresc. ff

太夫 といわんとせしがアー まま エー エー し イばアーアーアー (ツメル)

三味線 (勘所) ff テン(い) ハル ハル チン(け) チン(つ) ナチ(わに) テン(い) テン(とわ) トン(ろ) トン(ろ) ツウン(へ)

泣く (ツメル) アー し

人太夫 あ

三味線 (勘所) トン(ろ) テン(い) ツウン(か) ツウン(は) フトン(ぼろ) トン(ろ) トン(ろ) トン(は) ジョウ(よろ) (落)ち

(2) お鶴の心情が表されている場面

音楽の授業において、生徒に注目させるお鶴の心情が表されている場面(第二の場面)の節章を示すと、以下のようになる。

第二の場面：お鶴の心情が表されている場面

「^詞イエイエ恋しい父様や母様、たといいつまでか^かか^かつて^てなと、たずねようと思うけれど、悲しいことは一人旅^じじゃ^てて、どこの宿^{やど}でも泊めてはくれず、野^のに寝たり、山に寝たり、人の軒^{のき}の下に寝ては、叩^{たた}かれたり怖いこと^{こわ}や悲しいことも、父様^{ととさん}や母様^{かかさん}と一所^{いつしよ}にいたりや、こんな目には逢うまいものを、どこに、どうしていや^{あい}しゃんすぞ、逢^あひたいこと^{こつちや}じゃ、逢^あひたいこと^{こつちや}じゃ、逢^{地色}ひたい」と

^{ハル}わつと 泣き出す娘より、見る ^{地ハルウ}母 親はたまりかね。

この場面は、「地色」を含む「詞」と「地(地合)」という二つから成り立っている。

この「地色」を含む「詞」は、「^詞イエイエ恋しい父様や母様、たといいつまでか^かか^かつて^てなと、たずねようと思うけれど、悲しいことは一人旅^じじゃ^てて、どこの宿^{やど}でも泊めてはくれず、野^のに寝たり、山に寝たり、人の軒^{のき}の下に寝ては、叩^{たた}かれたり ^{こわ}怖いことや悲しいことも、父様^{ととさん}や母様^{かかさん}と一所^{いつしよ}にいたりや、こんな目には 逢うまいものを(あ～[泣く])、どこに、どうしていや^{あい}しゃんすぞ、逢^あひたいこと^{こつちや}じゃ、逢^{地色}ひたいこと^{こつちや}じゃ、逢^{地色}ひたい」である。これは、お鶴の「詞」である。

「地合」は、「^{ハル}わつと 泣き出す娘より、見る ^{地ハルウ}母 親はたまりかね。」である。

声の出し方に注目すると、この「地色」を含む「詞」は、太夫によって、高音で、流れるように語られている。たとえば、現在の徳島では、太夫は、「^詞イエイエ恋しい父様や母様、たといいつまでか^かか^かつて^てなと、たずねようと思うけれど、悲しいことは一人旅^じじゃ^てて、どこの宿でも泊めてはくれず、野^のに寝たり、山に寝たり、人の軒^{のき}の下に寝ては、叩^{たた}かれたり ^{こわ}怖いことや悲しいことも、父様^{ととさん}や母様^{かかさん}と一所^{いつしよ}にいたりや、こんな目には 逢うまいものを(あ～[泣く])、どこに、どうしていや^{あい}しゃんすぞ 逢^あひたいこと^{こつちや}じゃ、逢^{地色}ひたいこと^{こつちや}じゃ 逢^{地色}ひたい」という詞章を、高音で、ほとんど抑揚をつけないで語っている。

また、このお鶴「詞」には、速度の変化が少しつけられている。つまり、太夫は、「ど

この」と「どこに」という詞章を、少しゆっくり語っている。それとは反対に、「どうしていやさんすぞ ^{あい}逢ひたいことじゃ、^{こつちや}逢ひたいことじゃ」という詞章を、少し速く語っている。さらに、この「^{あい}逢ひたいことじゃ、^{こつちや}逢ひたいことじゃ」という詞章は、太夫によって、息を使って、強弱の変化をつけて語られている。つまり、太夫は、あごを前につきだして、「あいたいこつちや あいたいこつちや」と息で語り、二回目の「あいたいこつちや」という詞章を、少し強く語っている。

さらに、このお鶴の「詞」には、泣き声がある。つまり、太夫は、「父^{ととさん}様や母^{かかさん}様と一^{いつしよ}所にいたりや、こんな目には逢うまいものを」という詞章を語った後に、「あ〜」と声を小刻みに振るわせている。このような声には、お鶴の深い悲しみが表わされている。

第二の場面における「地(地合)」は、中音で語られている。つまり、太夫は「^{ハル}わつと泣き出す娘より、見る ^{地ハルウ}母親はたまりかね」という詞章を、中音で語っている。たとえば、現在の徳島では、太夫は、「わ——」という詞章を、「^{ハル}ウわア——」と、息で語っている。そして、「泣き出す娘より、見る ^{地ハルウ}母親は」という詞章を、中音で、歌うように語っている。特に、太夫は、「^{地ハルウ}母親」という詞章を、三の糸の開放よりも半音高い声で語っている。また、太夫は、「たまりかね」という詞章を、重い声で、強く〔フォルテ〕語っている。このような語り方によって、お弓の我が子への情愛が深められている。

次に、登場人物の情を表現する上で重視されていた「音価」「言葉の抑揚」「音遣い」「運び」に注目すると、以下ようになる。

この場面における「音価」では、「^{地色}逢ひたい」と「^{ハル}わつと」という詞章の「音価」が、長くなっている。つまり、太夫によって、先に述べたように、「あいた——い」「^{ハル}ウわア——と」と、語られていた。一方、「^{あい}逢ひたいことじゃ、^{こつちや}逢ひたいことじゃ」という詞章の「音価」は、短くなっている。つまり、太夫は、先に述べたように、「あいたいこつちや あいたいこつちや」と、つめて語っていた。「たまりかね」という詞章も、「音価」が短くなっている。つまり、太夫は、「たまりかね」と、速く語っている。

「言葉の抑揚」では、この場面も大阪弁のアクセントに基づいて、太夫によって語られている。そして、「ハル」「^{地ハルウ}地ハルウ」という節章が付いている言葉には、太夫によって、少し抑揚がつけられている。つまり、太夫は、「^{ハル}わつと」と「^{地ハルウ}母親」という詞章を、張った声で語っている。それによって、この「わ」と「はは」という言葉の音高は、少し上がっている。

また、二回繰り返されている言葉では、後の言葉の音高が、少し高くなっている。つまり、太夫は、「野に寝たり」よりも「山に寝たり」を、高く語っている。先に述べたように、「あいたいこつちや あいたいこつちや」という詞章では、太夫は、二回目の「あ

「音遣い」では、お鶴の「詞」の「叩かれたり」という詞章は、太夫によって、「音」^{おん}がかけられている。つまり、太夫は、「たー たー たたかれたりー」と語り、特に、二回目の「たー」の音高を少し上げて、泣いているような声で語っている。したがって、一回目の「たー」と二回目の「たー」には、音高と音色の違いがある。

「運び」では、先に述べたように、「どこの」「どこに」という詞章は、ゆっくり語られていた。一方、「逢ひたいことじゃ 逢ひたいことじゃ」という詞章では、「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ」と、言葉をつめて語られていた。「たまりかね」という詞章も、たたみこむように速く語られていた。このように、お鶴の心情が表されている場面にも、緩急の変化がある。

[illegible]

太夫	こんなめにはおまいものを										ど	こ	に	どおしていやしゃんすぞ			
三味線																	
太夫	あいたいこっちゃ				あいたいこっちゃ				地色 あいた——い」		と						
三味線	チィン				チィン				チンチンチンチンチン				チチ				
	(ゐ)				(ゐ)				(ゐ) (ゐ) (ゐ) (け) (ゐ)				(け) (ゐ)				
太夫	ハル ウわア——				と				なきだすむすめより				・・・				
三味線	チチン				チチン				チチ		チ		チチ		チチチ (合間)		
	(け) (け)				(つ) (つ)				(つ) (わ)		(つ)		(ゐ) (け)		(ゐ) (つ) (わ)		
太夫	地ハルウ みるははおや				は				たまりかね								
三味線	チチ				チ				チ		チンチン						
	(つ) (つ)				(つ) (わ)				(つ)		(ゐ) (つ)						

このように、「叩かれたり」という詞章において、「たー」の声の後に、「チィン」、「たー」の声の後に、「チィン」という三味線の音がある。つまり、三味線弾きは、「ゐ」の勘所を押さえている指を小さく揺って、余韻を生じさせている。さらに、三味線弾きは、「たたかれたり」という声の後に「チチチチチチチチ」と速く弾き、「チンチンチンチン」と次第に遅く〔リダルダンド〕して弾いている。このような音には、お鶴の深い悲しみが表わされている。

また、「地（地合）」において、三味線弾きは、「^{ハル}ウわア——と」という太夫の声の後で、「チチン」と、強く〔フォルテ〕弾いている。さらに、「なきだすむすめよりみるははおやはたまりかね」という声とつかず離れず、「チチ チ チチ チチ チチ チチ チチ チンチン」と弾いている。これらの音や旋律には、お鶴の辛い心情と親への情愛、お弓の子への情愛という人間感情が表わされている。

以上のことをまとめると、次のようになる〔楽譜 2〕。

楽譜 2 第二の場面：お鶴の心情が表されている場面における音楽的な特徴

阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》（順礼歌の段）

第二の場面

「詞」

イ エ イ エ , こ い し い と と さん や か か き さん , た と え い つ ま で か が つ て な と ,

太夫

三味線
(劇中)

た ず に お と お も お け れ ど , か な し い こ と は ひ と り た び じ ゃ て て . *rit.* ど こ の

大正

三味線
(蘭子)

や ど で も と め て は く れ ず , 少しゆっくり の に ね た り , や ま に ね た り ,

ひ　と　の　の　き　の　し　た　に　ね　て　は　た　　—　　た　　(なき声)　　—　　た　　た　　か　　れ　　た　　り

二 転音 (韻母)

チン (え) にじる	チイン (け) にじる	チ (け)	チ え	チ け	チ え	チ け	チ え	チ け	チ え	チン あ	チン の	チン の	チン の	チン の
										小さく			避く	する

(附錄2)

こ お い こ と や か か し い こ と も と と さん や か か さん と いっ し ゃ に い た り め

44

三味線
(Mizumono)

こんなめにはおおまいものを *rit.* ど こ に *a tempo* どおしていせしゃんすぞ (息で) あい たい っつ ちゃ

(総て) f ゆっくり 総て f'

太夫

(b)(7)(C)

(フシ) *accel.* 1 *f*

な お だ す お す め よ り み る は は お や は た ま り か め

太夫

大夫

三味線
(蘭州)

(3) お弓お鶴の悲哀が表されている場面

音楽の授業において、生徒に注目させるお弓お鶴の悲哀が表されている場面(第三の場面)の節章を示すと、以下のようになる。

第三の場面：お弓お鶴の悲哀が表されている場面

「コレ ^{も お い}もう去にやるか、名残が惜しい別れとむない、今一度顔を」
と、引き寄せて、^{地ハル}みればみるほど胸せまり、^{ハル中}離れが^{フシ}たなき憂き思ひ。
^{地ハルウ}それと知らねど誠の^{まこと}血筋、^{ち す じ}名残りおしげに^ウふり返り、
「^どどこをどうして尋ねたら、^{と と さん}父様や^{か か さん}母様に^{あ わ}逢はれることぞ、
^{あ わ し て}逢はしてたべ、^{色 な む だ い ひ の か ん の ん さ ま}南無大悲の観音様」

節 父母の ^{ハル}めぐみも ^{ふか}深き ^こかわでら ^か粉河寺

このように、お弓お鶴の悲哀が表されている場面は、「詞」「地（地合）」「色」「節」という四つから成り立っている。

この「詞」は、「コレ　も　おい　もう去にやるか、名残が惜しい別れとむない、今一度顔を」である。これは、お弓の「詞」である。

「地(地合)」は、「と、引き寄せて、みればみるほど胸せまり、離れがたなき憂き思ひ。
 地ハルウ まこと ちすじ ウ 上
 それと知らねど誠の血筋、名残りおしげにふり返り」である。

「色」は、「^色どこをどうして尋ねたら、父^{ととさん}や母^{かかさん}様に逢^あはれることぞ、逢^あはしてたべ、
^色南無大悲の観音様」である。これは、お鶴のセリフに近いものである。

「^{ふし}節」は、「^{ハル}父母の^{ふか}めぐみも深き^{こかわでら}粉河寺」である。この「^{ハル}父母の^{ふか}めぐみも深き^{こかわでら}粉河寺」は、「ご詠歌」である。この「ご詠歌」を歌っているのは、お鶴である。

声の出し方に注目すると、お弓の「詞」は、中音で、語られている。たとえば、現在の徳島では、太夫は、「これもういにやるか なごりがおいしい わかれとおない まいちど まいちど かおを」と、中音の重い声で、語っている。特に、徳島の太夫は、「まいちど」という詞章を、二回語っている。そして、この二回目の「まいちど」を、より腹に力を入れて、強い〔フォルテ〕声で、語っている。また、「別れとむない」という詞章を、押しつけた声で、語っている。このように語ることによって、お弓の子への深い情愛が表わされている。

この場面における「地（地合）」は、中音や低音で、叙情的に語られている。つまり、太夫は、「引き寄せて」という詞章を、中音で、「ひきよせエエー てエエー エエエー エエエー エエエー エエエーエエエー」と、歌うように語っている。「見れば見る程」という詞章も、太夫は、中音で、「みイれエエー ばアアー みィいるウー ほオどオーオ」と、歌うように語っている。

「^{ハル中}離^{フシ}れ^{ハル}が^{おもい}た^{地ハルウ}なき^{まこと}憂^{ちすじ}き^ウ思^ウひ。そ^{まこと}れ^{ちすじ}と^ウ知^{まこと}ら^{ちすじ}ね^ウど^{まこと}誠^{ちすじ}の^ウ血^{まこと}筋^{ちすじ}、名^ウ残^{まこと}り^{ちすじ}お^ウし^{まこと}げ^{ちすじ}に」という詞章は、太夫によって中音と低音で、叙情的に語られている。太夫は、「はアなアアー アーアア アアー アアー れエエー エエエー エエエーあ〜（泣き）がたアなアきイイイ イイイー うきイイー おもオおい そオーオーオ れエエエーと しイらアねエど まことの ちすウじ なごオオーり おしイげエにイ ふりかえーエー リイイイー イイイイイイー」と、産字を使って、歌うように語っている。ここでは、特に、太夫は、「離れがたなき」という詞章を、張った声で語っている。「名残」という詞章を浮かした高い声で語っている。

また、「ふり返り」という詞章を、太夫は、「上（カン）」という高い音で「ふりかえ」と語り出し、「リイイイー」と「イイイイ」を、産字を使って次第に旋律を下降させ、「イイイー」と暗い感じの声で語っている。このような語り方によって、お弓とお鶴の別れという悲哀が表現されている。

この場面における「色」は、太夫によって、中音と高音で、語られている。たとえば、現在の徳島では、太夫は、「^色どこをどうして尋ねたら、^{ととさん}父^{ととさん}様や」という詞章を中音で語り、「^{かかさん}母^{あわ}様に逢はれることぞ、^{あわして}逢はしてたべ」という詞章を高音で語り、「^{なむだいひのかんのんさま}南無大悲の観音様」という詞章も音高で語っている。特に、この「^色どこをどうして尋ねたら、^{ととさん}父^{ととさん}様や^{かかさん}母^{あわ}様に逢はれることぞ、^{あわして}逢はしてたべ^{なむだいひのかんのんさま}南無大悲の観音様」という詞章は、太夫によって、しゃべるように、語られている。つまり、太夫は、「どこをどうしてたずねたアラ」と少しゆっくり語り、「ととさんやア」とゆっくり語り、「かかさんにあわれること」としだいに速く[アッachelランド]して、語っている。そして、「なむだいひのくわんのんさま」と、ゆっくり語っている。

この場面における「節」は、太夫によって、高音で、歌われている。たとえば、現在の徳島では、太夫は、「ちイイちイイ はアはアアアアア めエエエグウみイもオ ふウかアきイイー.....こオかアわアアー でエーエーら」と、歌っている。特に、「母」という詞章を、太夫は、産字を使って、「はア はアアアアア」と歌っている。それによって、旋律が上行している。また、「深き」という詞章を、太夫は、産字を使って、「ふウかアきイイー.....」と歌っている。それによって、旋律が下降している。また、「寺」という

詞章を、太夫は、涙声で、「でエーエーら」と歌っている。このように歌うことによって、親を慕うお鶴の心情が深められている。

次に、この場面を、登場人物の情を表現する上で重視されていた「音価」「言葉の抑揚」「音遣い」「運び」に注目すると、以下ようになる。

この場面における「音価」では、特に、「地(地合)」における「引き寄せて」「ふり返り」「離れがたなき」という詞章の「音価」が、長くなっている。つまり、「引き寄せて」という詞章の「音価」は、「ひきよせ—— て————」,「ふり返り」という詞章の「音価」は、「ふりかえ——り————」,「離れがたなき」という詞章の「音価」は、「は——な————れ————(あ〜[泣く])がた—な—き————」となっている。これらは、先に述べたように、太夫によって、産字を使って、「ひきよせエエー てエエー エエエー エエエー エエエーエエエーエエエー」「ふりかえエー りイイイー イイイイイイーイ」「はアなアア— アーアア アア— アア— れエエー エエエーエエエーあ〜[泣く])がたアなアきイイイイ イイイー」と語られていた。

さらに、「節」においても、「父母」「めぐみ」という詞章の「音価」が、長くなっている。この「父母」という詞章の「音価」は、「ち——ち——は—は————」,「めぐみ」という詞章の「音価」は、「め———ぐ—み—」となっている。これらは、先に述べたように、太夫によって、産字を使って、「ちイイちイイ はアはアアア—アア」「めエエエ ぐウみイ」と、歌われていた。このように、第三の場面では、「地(地合)」と「節」において「音価」が長くなっており、太夫によって、産字を使って歌うように語られている。そして、このような語り方によって、親子の情愛と親子の離別という悲哀とが深められている。

一方、この場面において、「音価」が短くなっているのは、「詞」の部分である。つまり、お弓の「詞」の「^詞コレ^{も おい}もう去にやるか」という詞章を、太夫は、深い息をして、三味線の「ジャン」という音と同時に「コレ」と語りだし、「もう去にやるか」という詞章を、「もおいにやるか」と、少しつめて語っている。

「高低アクセント」では、この場面も、先に述べたように、大阪弁のアクセントに基づいて、太夫によって、語られている。そして、この場面でも、「ハル」や「ウ」「上」という節章が記されている言葉の音高が、少し高くなっている。つまり、太夫は、先に述べたように、「地(地合)」における「みれば」「離れ」「それと」、および、「色」における「父様」という言葉の音高を、高くして語っていた。先に述べたように、太夫は、「名残」という詞章を、浮いた声で「なごオオー」と高音から語りだしていた。さらに、「母様」という詞章を、高めの声で「かかさん」と語っていた。

「音遣い」では、先に述べたように、特に、「地(地合)」における「引き寄せて、(中略)ふり返り」という詞章では、太夫によって、「音」をかけて語られていた。たとえば、太夫は、「引き寄せて」という詞章を、「ひきよせエエー てエエー エエエー エエエー エエエー エエエーエエエー」と、産字を使って、エの音色を変化させながら歌うように語っていた。「ふり返り」という詞章を、「ふりかえエー リイイイー イイイイイイー」と、産字を使って、イの音色を変化させながら歌うように語っていた。このような語り方によって、お弓お鶴親子の情愛、離別という悲哀が深められていた。

「運び」では、先に述べたように、特に、「地(地合)」の部分は、ゆっくりした速度になっていた。たとえば、太夫は、「引き寄せて、^{地ハル}みればみるほど胸せまり、^{ハル中}離れがたなき憂き思ひ。^{おもい}それと知らねど^{地ハルウ}誠^{まこと}の血筋、^{ちすじ}名残りおしげに^ウふり返り」という「地(地合)」を、ゆっくり、叙情的に語っていた。それに対して、「詞」の部分は、少し速く語られていた。つまり、太夫は、「^詞コレ^{も お い}もう去にやるか」というお弓の「詞」を、少し速く、写実的に語っていた。このように、お弓お鶴の悲哀が表されている場面にも緩急の変化がある。

次に、この場面の口三味線を示すと、以下ようになる。

太夫	「 ^詞 コレ もおいにやるか なごりが惜しい わかれとおない まいちど									
三味線										
太夫	まいちど かおを」(間) と									
三味線	チン									
	スル (あけ)									
太夫	^{地合} ひきよせエエ てエエ エエエ エエエ エエエー エエエー エエエー									
三味線	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	チンチンチン	
	(え) (け) (あ)	(つ) (つ) (つ)	(わ) (わ) (わ)	(と) (と) (と)	(わ) (わ) (わ)	(つ) (つ) (つ)	(つ) (つ) (つ)			
太夫	^{地ハル} み <u>イ</u> れエエー ば アーア みイるウウ ほ オ ど オ									
三味線	チン	チチチン	チチ	チン	チンチン	ツウン	テンチチテンチンチン	チンチン	チチ	
	(つ)	(つ) (あ) (け) (あ) (け)	(つ)	(わ) (つ)	(つか)	(い) (か) (い) (と) (わ) (つ)	(わ) (つ)	(え) (け)		
太夫	むねエ せまアリ ^{ハル中} はアなアアー アーアア アアー アアー									
三味線	チチンチンチリン	チチンチンテンツウンシャン					チチテン	チンチン		
	(け) (あ) (つ) (わ)	(わ) (つ) (に) (い)	(か) (ろ)				(わ) (に) (い)	(と) (と)		

太夫	れエエー	エエエ――	エエエ――	あ～～（泣き）		
三味線	チンチンチン	チンチンチンチンチンチンチンチン	チンチンチンチンチチン			
	(わ) (わ) (わ)	(え) (ゐ) (つ) (わ)	(わ) (わ) (わ) (え)	(え) (え) (え) (け) (え) (え) (け)		
				チンチンチンチンチンチンチンチンチンチチン		
				(え) (け) (ゐ) (け) (ゐ) (つ) (わ) (つ) (つ) (つ) (つ)		
太夫	^{フシ} がた ^{ハル} <u>アなア</u> きイイ	イイイー	うきイーイー	おもオーい		
三味線	チチン	チンチン	チチン	チチンチン	チレチチン	チリチチテンツン
	(つ) (つ)	(つ) (わ)	(ゐ) (つ)	(ゐ) (つ) (わ) (けい) (つ) (わ) (と)		(わりわに) (い) (か)
太夫	^{地ハルウ} そ	オーオーオ	れエエエーと			
三味線	テン	テンテン	チチンチテンチー	ンチンチチン		
	(い)	(い) (い)	(わ) (と) (に) (い)	^{スル} (ゐけ)	(ゐけ) (つつ)	
太夫	しらアねエド	まことの	ちすウじ			
三味線	チンチンチンチン	チンチンチンチ	チチン	チー	ン	
	(つ) (つ) (つ) (わ)	(と) (わ) (つ) (ゐゐ) (け)	^{スル} (ゐけ)			
太夫	^ウ <u>なごオオー</u> り	おしイげエにイ				
三味線	チンチンチンチチチ	チンチチチンチンチン	チチー	ン		
	(け) (け) (け) (さえけ)	(ゐ) (けゐ) (つ) (つ) (わ)	(け)	^{スル} (ゐけ)		
太夫	^上 <u>ふりかえー</u> エー	りイイイー	イイイ	イイイー		
三味線		チンチンチンチン		トチチン	トチン	トチチン
		(け) (つ) (わ) (と)		(ろとと) (ろとと)		
太夫	^色 どこを	どおしてエ	エ	たずね	た	ア
三味線	チン	チー	ン	チン	チン	チン
	(と)	^{スル} (とわ)	(ろ)	(つ) (わ) (つ)	^{スル} (い←か)	^{スル} (と→わ)
太夫	ととさんやア	かかさんに				
三味線	チチチン	チチチン	チチチン	チチチン	チチチン	チチチン
	(わつ) (ゐ)	(ゐけえ) (ゐ) (けけ) (つ) (わ)				
太夫	あわれることぞ	あわしてたべ～～（泣き）				
三味線	チンチンチンチンチン	チチチチチチチチチチチチンチンチンチンチン	（泣きの手）			
	(つ) (わ) (ゐ) (け) (ゐ)	(けえけえけえけえけゐけゐけゐ け ゐ っ)				
太夫	^色 なむだいひの	くわんのんさま				
三味線	チチチチ	チンチン	シャン			
	(ゐ け ゐ け け た	^る わ)				
太夫	^歌 ちイイちイイ	はアはアアアアア	めエエエ	ぐウウ	みイもオ	

三味線	
太夫	ふウかアきイイー こオかアアわアアー でエエーら
三味線	

このように、お弓の「詞」と「ご詠歌」の部分には、三味線の音がない。しかし、このお弓の「詞」と「ご詠歌」以外の部分では、三味線の手数が多くなっている。つまり、第三の場面における「地(地合)」と「色」の部分では、太夫の声とつかずはなれず、三味線が弾かれている。たとえば、三味線弾きは、太夫の「^{地合}ひきよせエエ てエエ エエエ エエエ エエエー エエエーエエエー」という声とかけ離れないように、「て」の声の少し前に「チン」と弾き、「エエ」の声と離れないように「チンチン」と弾き、さらに「エエエー」の声と離れないように、「チンチンチン」と、弾いている。この「チンチンチン」は、「エエエー」という太夫の声と同じ音高で、弾かれている。つまり、三味線弾きは、「つ」「わ」「と」「わ」「つ」という勘所を押さえて、「チンチンチン」と弾いている。それによって、三味線の音と太夫の声は、同じ形の旋律になっている。このような旋律には、お弓の子への情愛とお鶴の親への情愛が表現されている。

また、「ふり返り」という詞章では、三味線弾きは、太夫の語る「リイイイー」と同じ間で、「チンチンチンチン」と、弾いている。このような太夫の声をおいかけるような弾き方によって、お弓〔母親〕と別れたくないお鶴の心情が深められている。

この第三の場面では、スリ上げやスリ下げが使われている。たとえば、「どこを どおしてエエ たずねたアラ」と太夫が語るところでは、三味線弾きは、「どこを」の声の後で、「と」から「わ」にすり、「どおしてエエたずね」の声の後に「い」から「か」にすり、「たアラ」の声の後には「と」から「わ」にすっている。このような弾き方によって、親にはやく逢いたいというお鶴の心情が深められている。

深い悲しみが表されている場では、特に、三味線が速く弾かれている。つまり、三味線弾きは、「あわしてたべー」とお鶴が泣く場面で、「チチチチチチチチチチチチンチンチンチンチン」と、速く弾いている。この「チチチチチチチチチチチチンチンチンチン」を、三味線弾きは、「けえけえけえけえけゐけゐけゐけゐつ」という勘所を押さえ、華やかに弾いている。このような三味線の手は、「泣きの手」と呼ばれ、愁嘆場で用いられている。

さらに、三味線弾きは、「かかさんに」という太夫の声の後でも、「チチチンチチチンチンチン」と、速く弾いている。それとは反対に、「^色なむだいひの くわんのんさま」と

いう声の後では、「チチチチ チンチンシャン」と、ゆっくり弾いている。このように、お弓お鶴の悲哀が表されている場面の三味線にも、緩急の変化がある。

以上のことをまとめると、次のようになる [楽譜 3]。

楽譜 3 第三の場面：お弓お鶴の悲哀が表されている場面における音楽的な特徴

阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》（順礼歌の段）

第三の場面

「詞」コレ、も おいにやるか、なごりがおいしい わかれとおない コレ まいちど、

太夫

三味線 (勘所) チ (あ) リン (あけ) チ (あ) チン (け) チン (あ) ジヤン (ろわ)

「地合」

太夫 ま い ち ど か お を ツメル と ひ き よ せー エー エー てー エー エー エー エー エー

三味線 (勘所) チイン (あけ) チン (え) チン (け) チン (あ) チン (つ) チン (つ) チン (つ) チン (わ) チン (わ) チン (わ)

太夫 エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー エー

三味線 (勘所) チン (と) チン (と) チン (と) チン (わ) チン (わ) チン (わ) チン (つ) チン (つ) チン (つ) チン (つ) チン (つ) チン (つ) チン (つ) チン (あ) チン (け) チン (つ) チン (わ)

太夫 アー みー イー るー ウー ウー ほー オー どー オー む ね エー

三味線 (勘所) チン (つ) ツウン (つか) チン (い) チ (か) チ (い) チン (と) チン (わ) チン (つ) チン (わ) チン (つ) チ (え) チ (け) チ (け) チン (あ) チン (つ) チリン (わ)

太夫 せ ま アー りー ばー アー アー アー アー アー アー アー アー アー れー エー

三味線 (勘所) チ (わ) チン (つ) チン (に) チン (い) ツウン シヤン (か) (ろ) チ (わ) チ (に) チン (い) チン (と) チン (と)

太夫 エ エ エー エ エー

三味線 (勘所) チン (わ) チン (わ) チン (わ) チン (え) チン (あ) チン (つ) チン (わ) チン (わ) チン (わ) チン (え)

太夫

三味線 (勘所) チン (え) チン (え) チン (え) チン (け) チ (え) チ (え) チン (け) チン (え) チン (け) チン (あ) チン (け) チン (あ) チン (つ) チン (わ) チン (つ) チン (つ) チン (つ)

太夫 が た ア な ア き イー イー イー イー

三味線 (勘所) チ (つ) チン (つ) チン (つ) チン (わ) チ (あ) チン (つ) チ (あ) チン (わ) チ (け) チ (い) チ (つ) チ (わ) チン (と) チリ (わ) チチ (わ) チン (い) ツン (か)

第三項 注目させる三つの場面の人形の特徴

この項では、音楽の授業で注目させる三つの場面における、お弓とお鶴の人形による心情表現について検討する。そのために、平成 19（2007）年から、徳島でのフィールドワークを行い、農村舞台や公演で演じられている《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を録画した。また、江戸時代から活動している人形座へのインタビューを行った¹⁴⁾。ここで得られた情報を検討し、注目させる三つの場面における登場人物の心情とその表現について論究する。

《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉で使用されている人形は、お弓とお鶴の二体である。お弓の人形の頭^{かしら}は、「女房」、お鶴の人形の頭は、「子供(小娘役)」になっている¹⁵⁾。これらの頭は、古来から、初代天狗久(1858-1943)をはじめとする徳島に在住する人形師によって製作されたものである¹⁶⁾。つまり、阿波の徳島では、江戸時代から多くの人形師を輩出しており、彼らが製作した大型の頭^{かしら}¹⁷⁾を使って、地域の人々によって、奉納芸として《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉などの時代物が演じられてきた。また、現在活動している人形座の中には、たとえば、駒三座やあわ芸座のように、自ら製作した頭を使って、演じている座もある。彼らによって、現在の徳島では、先に述べた第一の場面として、お弓の心情が表されている場面は、以下のように演じられている¹⁸⁾。

「アイ父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」というお鶴の「詞」では、人形遣いは、「父様」という太夫の声と同時に、お鶴の右手を差し出し、「母様」という声と同時に、お鶴の左手を差し出すことによって、お鶴が一人で親を探していることを表している。

「と聞いてびっくり」という「地（地合）」では、びっくりしてのけぞる形をお弓がすることによって、自分の名を言われて驚いた心情を表している。

「アア、コレコレ（中略）疑いもないわが娘」という地合を含む「詞」では、「コレコレ」という声で、お弓は、お鶴のそばに寄っていき、お鶴の顔を見る動作をしている。

「見れば見るほどおさな顔（中略）ヤレ我が子か、なつかしや といはんとせしが 待て しばし」という「地（地合）」では、「みればア—ア—ア」という声で、お弓は、左手で顎を押さえ、右手でお鶴の前髪を上げて、お鶴の額にほくろがあるか確かめるという動作をしている。そして、「ヤレ 我が子か」という声で、お弓はお鶴を抱きかかえようとする動作を一時している。しかし、「いわんとせしがア」という声で、お弓は、すぐお鶴から離れていき、上手を向いて、手紙を広げて読むという動作をしている。特に、「まてエ—エ— しばア—ア—ア—あ〜（泣く）し」と太夫が産字を使って語る場では、お弓は、手紙を持っている両手と体を小さく振るわせて泣いている。このようなお弓の姿には、我が子のお鶴と確信しながらも名乗りだてしたい気持ちを抑えようとする心情が表されている。

第二の場面として、お鶴の心情が表されている場面は、以下のように演じられている。

「イエイエ恋しい父様や母様（略）野に寝たり山に寝たり、人の軒の下に寝ては、叩かれたり（略）どこに、どうしていやしゃんすぞ、逢ひたいことじゃ逢ひたいことじゃ」という「地（地合）」を含むお鶴の「詞」では、お鶴は、「イエイエ」と左右に首をふり、「たとえいつまでかかってなと」という声では、左手を出して右手で数を数えている。そして、「一人旅じゃてて」で自分を指し、「野に寝たり」で右手を差し出し、「山に寝たり」で左手を差し出す。また、太夫の「たー たー たたかれたり」という声と同時に、お鶴は、自分の左手を右手で叩くという動作をしている。

「こわいことや」という太夫の声で、お鶴は、両手を目に持っていき、袖で顔を覆い隠し、震える動作をしている。これは、泣いている様子を表している。そして、「どこにどうしていやしゃんすぞ」という声で、お鶴は、下手に走って行き、「逢ひたいことじゃ逢ひたいことじゃ あいたーい」という声では、両手と両足を激しく動かしてじたばたしている。ここには、親に逢いたいというお鶴の心情が表現されている。

「わつと泣き出す娘より、見る母親はたまりかね」という「地（地合）」では、「わつと泣き出す」という太夫の声で、お鶴は、手を目のあたりに持っていき、激しく泣いている。また、お弓も、「たー たー たたかれたり」という太夫の声と同時に、右手を目のあたりに持っていき、お鶴の話をきいて耐えきれなくなり、泣いている。このように、第二の場面には、お鶴とお弓の泣く姿があり、お鶴の辛い心情と親にはやく逢いたいという心情、お弓の子への情愛が表されている。

第三の場面として、お弓お鶴の悲哀が表されている場面は、以下のように演じられている。

「コレ もう去にやるか、（中略）今一度顔を」という「詞」では、お弓は、去って行くお鶴を呼び止めている。

「と、引き寄せて、みればみるほど胸せまり、離れがたなき憂き思ひ。それとしらねど誠の血筋、名残りおしげにふり返り」という「地（地合）」では、親子の情愛と離別という悲哀が表現されている。たとえば、「ひきよせエエ」という太夫の声で、お鶴は左手で、お弓は右手で杖を持ち、「てエエ」で、さらに、白い布をお鶴は右手で、お弓は左手で持ち、「エエエー エエエーエエエー エエエーエエエー」という太夫の声にあわせて、二人はこの杖と白い布を引き合う動作をしている¹⁹⁾。そして、「みいれエエーばアアー」で、この杖と布とを交差させ、お鶴とお弓は互いに顔を見合わせる。その後、杖を置いて、二人は、太夫の「はアなアア アアアー（中略）そオーオ れエエエーと」という声にあわせて、白い布だけを持って、左右に引き合う動作をしている。ここには、「とーん」「とーん」というゆっくりした足拍子がある。つまり、お弓の人形の足遣いによって、布を引

く動きにあわせて、床を踏んで拍子がとられている。

また、太夫の「れエエー エエエー エエエー あ〜（泣く）」という声にあわせて、お弓は泣いている。

「そおれエエエーと しらアねエド まことのちすウじ」という太夫の声では、お鶴とお弓は抱き合っている。その後、「なごりおいしいげエにイ」で、お弓は上手お鶴は下手に移動する。そして、「ふりかえーエー リイイー イイイイイーイ」という太夫の声にあわせて、お鶴とお弓は、後ろ向きになり、体を前後に大きく振り、首を左右に振っている。このような人形の型は、「うしろぶり」と呼ばれている。この「ウシロブリ」は、お鶴とお弓の深い悲しみの表現である。

「どこをどうして尋ねたら、父様や母様に逢はれることぞ、逢はしてたべ」という「色」では、お鶴は、太夫の「どこをどうして」という声でお弓のいる所まで走っていき、「あわしてたべ」という声で、お鶴は下手にかえり手を合わせて祈る動作をする。ここでは、特に、お弓は、自分に近づいてきたお鶴を家の外に押し出すという動作をしている。

「父母の めぐみも深き 粉河寺」という「節」では、お鶴は、家の外で、泣きながら「ご詠歌」をうたっている。お弓は、お鶴の歌声を家の中で聞いている。このように、第三の場面では、親子のつながりを象徴している白い布（手ぬぐい）を引き合う動作と我が子を家の外に押し出す動作があり、親子の情愛と悲哀とが顕著に表現されている。

第三節 第六章のまとめ

第六章では、中学校の音楽科において教材となる阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉について、吟味してきた。

《傾城阿波の鳴門》は、近松判二らによる合作で、阿波に実在していた板東十郎兵衛に関する巷説が織り込まれている浄瑠璃である。したがって、この浄瑠璃は、徳島の子どものにとって、親しみやすいものということができる。また、《傾城阿波の鳴門》では、初演から、八段目だけが繰り返し演じられてきた。この《傾城阿波の鳴門》の八段目の前半部分は、〈順礼歌の段〉と称されている。この段では、徳島との関わりが具体的に示され、親を慕うお鶴の心情と、我が子のために母と名乗りたい気持ちを抑えるお弓の心情が簡潔に表現され、親子の離別という悲哀の典型が確認された。したがって、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉は、音楽科の教材として、簡潔で具体的、典型的な特徴がある。

そこで、中学校の音楽科で生徒が使用する《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の床本を作成し、詞章を示した。そして、子どもに注目させる場面を限定し、その場面における太夫の語り方と三味線の弾き方、人形の遣い方について、分析した。その結果、以下のことが明らかになった。

生徒に注目させる三つの場面において、太夫は、「詞」を、「地（地合）」よりも高く語っていた。特に、太夫は、お弓の「詞」を中音、お鶴の「詞」を高音で、語っていた。したがって、音楽の授業では、声の出し方は、お弓の「詞」を基準〔中音：二の糸の高さ〕にすることになる。そして、お鶴の「詞」の音高を、お弓の「詞」よりも高くし、「地（地合）」の音高を、お弓の「詞」よりも低くすることになる。また、太夫は、声の強弱や音高、音色を変化させ、さらに、語る速度を変化させて、お弓お鶴親子の情愛と離別という悲哀を表現していた。特に、「音遣い^{おん}」を重視して、産字を使って、母音の音色を変化させて歌うようにすることによって、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態が具体的に表現されていた。つまり、親子の情愛や悲哀が顕著に表されている部分では、「音価」は長く、「運び」は緩になっていた。たとえば、お弓お鶴の悲哀が表されている場面では、「引き寄せ」という詞章は、「ひきよせ——」というように、「音価」が長くなっており、太夫によって、「ひきよせエエ てエエ エエエ エエエ エエエー エエエーエエエー」と、エの音色を変化させて叙情的に語られていた。

三味線も、音の強弱や音色、速度を変化させ、お弓お鶴親子の情愛と離別という悲哀を表現していた。さらに、三味線も「音遣い^{おん}」を重視して、お弓お鶴親子の情愛と離別という悲哀を深めていた。つまり、三味線では、音をにじり、すって余韻を生じさせ、「チィン」という豊かな音色で弾くことによって、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態が具体的に表現されていた。このような三味線は、太夫の声と、つかず離れずという関係にあった。特に、愁嘆場には、お弓とお鶴の泣き声があり、「泣きの手」という三味線の手があった。この「泣きの手」は、三味線弾きによって、速く、華やかに弾かれていた。

人形は、このような太夫と三味線にあわせて、お弓お鶴親子の情愛と悲哀を表現していた。特に、愁嘆場では、お弓とお鶴の人形は、「うしろぶり」という人形の型になっていた。つまり、お弓お鶴の悲哀が表されている場面では、お弓とお鶴の人形を後ろ向きにし、前後に大きく振り首を左右に振られていた。また、親子の血のつながりを象徴する白い布を、お弓とお鶴が引き合うという動作をし、ここに「足拍子」を入れることによって、親子の情愛という人間感情の様態が具体的に表現されていた。

以上のように、教材となる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉では、太夫と三味線、人形が一体となって、お弓お鶴親子の情愛と悲哀が表現されていることが明らかになった。そこで、音楽の授業では、太夫の声と三味線の音、および、人形の動きに着目させ、鑑賞や表現を通して、お弓お鶴親子の情愛と悲哀という人間感情にふれさせることになる。生徒にこのような人間感情のイメージをとらえ直させる上では、太夫の声の強弱や音高、音色の変化、緩急（速度）の変化、および、「音遣い」を感じ取らせることが重要になる。

注および引用文献

- 1) 林久美子「傾城阿波の鳴門」高田衛・原道生編，坂口弘之校訂『近松判二浄瑠璃集 [二]』図書刊行会 1996 pp.483-485
- 2) 『義太夫音曲全集』中巻において、「阿波徳島の藩主^{みき}三木家の御家騒動」と記されている。中内蝶二・田村西男編『義太夫音曲全集』中巻 清文堂 1929 p.281，一方，『近松判二浄瑠璃集 [二]』においては，《傾城阿波の鳴門》の第一段目，若殿の名は「玉木衛門之助」と記されている。『近松判二浄瑠璃集 [二]』図書刊行会 1996 p.288，また，2013年9月の文楽公演パンフレットにおいて，「阿波徳島藩主の蜂須賀家(玉木家)の御家騒動」と記されている(pp.12-13)。そこで，本稿では「玉木家」と捉えた。
- 3) 林久美子「解題 傾城阿波の鳴門」高田衛・原道生編，坂口弘之校訂『近松判二浄瑠璃集 [二]』図書刊行会 1996 pp.483-485
- 4) 同上書 p.483
- 5) この八段目の前半部分は「口」，後半部分は「奥」である。
- 6) 阿波人形浄瑠璃振興会編『傾城阿波の鳴門八冊目』1998 pp.1-18，および，中西蝶二・田村西男編『義太夫全集』中巻 清文堂 1929 pp.260-281
- 7) 授業において，生徒が使用した床本を補足資料12に示している。
- 8) 太夫の語り方と三味線の弾き方については，竹本友和嘉師匠からご教示いただいた。
- 9) 「形式的特徴」とは，音楽の意味が想像されるように仕組まれた音楽構造のことである。長島真人「音楽授業のための教材解釈の方法に関する原理的考察— S. K. ランガーのシンボル哲学の論理に基づいて—」日本教科教育学会誌 第26巻3号 2003 p.3
- 10) この節章は，竹本友和嘉所有の床本に基づいている。また，林久美子「傾城阿波の鳴門」高田衛・原道生編，坂口弘之校訂『近松判二浄瑠璃集 [二]』図書刊行会 1996 pp.355-358をも参考にした。
- 11) この「待てしばし」という詞章には，「イヤ」という語が前にあり，「イヤ待てしばし」となっている。しかし，現在，阿波の徳島では，太夫は，「イヤ」を省略して，このように，「まてエーエー シイばアアアアー あ～～(泣く)アし」と語っている。
- 12) ここでは，口三味線の下に，「いろは」という義太夫三味線の勘所をつけている。
- 13) 楽譜をつくるにあたっては，長坂由美(鶴澤友球)「義太夫の採譜に関する考察と試行」関西楽理研究会『関西楽理研究』22 2005 pp.33-48を参考にした。
- 14) 江戸時代から阿波の伝統を受け継いでいる勝浦座や大谷座，岡花座などの座長や座員に質問した。特に，勝浦座の座長や座員，事務局の方からは，丁寧な回答を得られた。
- 15) 川島信夫「木偶人形の種類と見方」徳島県郷土文化会館民俗文化財集編集委員会編『阿波の木偶』1992 pp.206-208，なお，文楽では，お弓の^{かしら}首は「老女方」，お鶴の^{かしら}首は「女子役」になっている。国立劇場『第180回文楽公演パンフレット』2012 p.13

16) 條半吾「人形師」徳島県郷土文化会館民俗文化財集編集委員会編『阿波の木偶』1992 pp.201-205

17) 阿波では、初代天狗久によって明治時代に頭が大型化し、人形は六頭身になっている。そのため、文楽のような細かい表現ができにくいとされている。つまり、先に述べたように、阿波人形浄瑠璃では、神社の境内にある舞台（農村舞台）で奉納芸として時代物が演じられてきたことによって、大きな頭が好まれ、大ぶりの表現となっているのである。

18) 徳島県内でのフィールドワークを通して、〈順礼歌の段〉の人形の表現について述べた。特に、阿波の伝統を受け継いでいる勝浦座の座長、池内勲氏と松下義和氏から、丁寧に、ご教示いただいた。

19) 杖と白い布を用いて親子の情愛を表現しているのは、勝浦座などの江戸時代からの伝統を受け継ぐ人形座である。昭和や平成になって活動を始めた人形座は、白い布のみを用い、お鶴とお弓の立ち位置を前後にしている。このように、座によって表現方法には違いがあるが、白い布によって親子の血のつながりを象徴し、親子の情愛を表現している点は、すべての座に共通している。

第Ⅱ部のまとめ

第Ⅱ部では、阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察を行った。

第四章では、阿波人形浄瑠璃の文化的な特質について吟味した。阿波人形浄瑠璃は、儀式的な色彩が強く、特に、農村地域では、奉納芸として阿波人形浄瑠璃が用いられ、その関わりを通して、作品の中にみられる悲哀を意識し、これを内面化することによって、自己の内面を豊かにし、絆を深め、道德観や倫理観を身につけ、社会を構成する有益な一員として生きる力を身につけていくことが期待されてきた。

第五章では、阿波人形浄瑠璃の社会教育的な価値と学校音楽教育における価値について吟味した。徳島縣教育會は、『義太夫調査書』（1913）において、「忠」「孝」に関する徳目に着目し、この徳目に通底する原理的、本質的な側面を普遍的なものと捉え、ここに社会教育的な価値をみいだしていた。学校音楽教育では、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神として悲哀を子どもに意識させ、この悲哀という人間感情のイメージをとらえ直させることによって、子どもの内面を豊かにしていく可能性が明らかになった。さらに、音楽科教育での成果を基礎として、阿波人形浄瑠璃に内在する犠牲的な心情を分かち合うことによって、学校において生活秩序が維持され、自律的に倫理観や価値観が育まれ、社会的な共同体を構成する一員になろうとする態度の育成が促されていく可能性があることが明らかになった。

第六章では、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を中学校の音楽科における教材として吟味した。その結果、この作品には、音楽科の教材として、簡潔で具体的、典型的な特徴があることが明らかになった。つまり、〈順礼歌の段〉には、徳島との関わりが具体的に示され、お鶴の親への情愛とお弓の子への情愛が簡潔に表現され、親子の離別という悲哀の典型があることが確認された。

そこで、授業で生徒が学習することが可能な床本を作成し、ここにみられる詞章を吟味した。そして、親子の情愛と悲哀が顕著に表現されている場面を三つに限定し、この三つの場面における太夫の語り和三味線の弾き方、人形の遣い方について、その特徴を明らかにした。太夫と三味線は、強弱や音高、音色、速度（緩急）を変化させて、お弓お鶴親子の情愛と悲哀を表現していることが明らかになった。特に、太夫は「音遣い」を重視して、産字を使って母音の音色を変化させながら、叙情的に語り、三味線も「音遣い」を重視して、余韻を生じさせて豊かな音色で弾くことによって、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を具体的に表現していることが明らかになった。人形では、このような太夫と三味線にあわせて、お弓お鶴親子の情愛と悲哀を表現していたことが確認された。したがって、音楽の授業では、鑑賞や表現を通して、生徒に、太夫と三味線、人形に着目させ、「音遣

い」，強弱や音高，速度（緩急）の変化を感じ取らせ，親子の情愛と悲哀という人間感情の様態のイメージをとらえ直すように促していくことになる。

以上のように，第Ⅱ部では，阿波人形浄瑠璃の教育的価値について分析的に考察してきた。阿波人形浄瑠璃には，儀式的色彩が強く，奉納芸として演じられてきたという特質があることが確認された。また，阿波人形浄瑠璃に内在する「忠」「孝」という徳目の原理的，本質的な側面には，社会教育的な価値があること，阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神として捉えられる悲哀には，音楽科教育における教育的な価値があることが確認された。特に，中学校の音楽科における教材として検討した阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉には，お弓お鶴親子の情愛と悲哀が顕著に表現されていて，これらを意識させ，ここにみられる人間感情の様態のイメージをとらえ直させることによって，生徒の内面を豊かにしていく可能性があることが確認された。そこで，第Ⅲ部では，第Ⅰ部と第Ⅱ部の論考をふまえて，学校音楽教育において郷土芸能として扱われる阿波人形浄瑠璃の教材としての可能性を実践的な考察を通して，より詳細に検討していく。

第Ⅲ部 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の教材としての可能性に関する実践的考察

第Ⅲ部では、これまでの論考をふまえながら、中学生を対象として、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした授業の構想と実践を試み、生徒の認識の深まりに着目しながら、教材としての可能性を検討する。

第七章 体験の場を組み込んだ実践とその考察

第七章では、音楽担当教師による浄瑠璃の語りや三味線と人形にふれる体験の場を組み込んだ授業を実践し、生徒の認識の深まりについて考察した¹⁾。

第一節 授業実践の概要

実践は、平成 19(2007)年 10 月 12 日から 11 月 13 日にかけて、徳島県小松島市 A 中学校の第一学年(6 学級 236 人)を対象として行った。この実践では、筆者が生徒の実態に即して指導計画を作成し、指導にあたった。実践における第一次(1 時間)は、阿波人形浄瑠璃が徳島の伝統的な芸能であることを意識させた。第二次(1 時間)は、阿波人形浄瑠璃の代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を語る体験をさせた。第三次(2 時間)は、地域の太夫や三味線、人形座による〈順礼歌の段〉と〈十郎兵衛内の段〉の実演を鑑賞し、語りなどの体験をさせた。

第一項 浄瑠璃の語りや三味線と人形にふれさせた授業の指導計画と指導内容

この授業実践における指導計画は、以下のようなものである。

- 題材 地域の民俗芸能「阿波人形浄瑠璃」
- 教材 阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉
- 題材の目標
 - ①地域の民俗芸能「阿波人形浄瑠璃」に興味や関心を持つようになる。
 - ②太夫の語りの特徴や登場人物の心情を感じ取る。
 - ③速度の変化や声の音高、音色を変化させて登場人物の心情を語る。

○指導計画

第一次(1 時間) 阿波人形浄瑠璃の歴史と代表的な演目を知る。

第二次(1 時間) 太夫になったつもりで、〈順礼歌の段〉を語る。

第三次(2 時間) 阿波人形浄瑠璃の実演を鑑賞し、自分の考えや感じたことを書く。

伝承者から指導を受け、語りや人形遣いの体験をする。

○指導内容と指導方法

時	第一次 (1 時間)	第二次 (1 時間)	第三次 (2 時間)
段階	(意識化)	(体験・内面化)	(体験・内面化)
指導内容	指導内容：日本の伝統音楽：速度の変化や声の音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚と登場人物お弓お鶴の心情の感受、およびその心情の表現		
主な学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・阿波人形浄瑠璃の歴史を知る。 ・代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞する。 ・〈順礼歌の段〉のあらすじをつかむ。 ・人形浄瑠璃の音楽、義太夫について理解する。 ・太夫の語り方の特徴を把握する。 ・〈順礼歌の段〉の一場面を、模倣によって語る。 ・本時の学習のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓お鶴になったつもりで語る。 ・教師の語り方の特徴を把握し、模倣して語る。 ・録音して、太夫の語りと比較する。 ・お弓やお鶴の情を伝えることができるように語る（語り方の工夫）。 ・〈順礼歌の段〉を鑑賞する。 ・音高や音色、速度を変化させて、お弓お鶴の気持ち表現する。 ・お弓とお鶴の悲哀が表現されている場面（「さわり」）を鑑賞する。 ・この悲哀が表現されている場面の一部分を、模倣によって語る。 ・本時の学習のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・太夫竹本友和嘉、三味線豊澤町子、人形勝浦座による《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉と〈十郎兵衛内の段〉を鑑賞する。 ・太夫から直接指導を受けて、〈順礼歌の段〉の一部分を語る。 ・勝浦座の人からの指導を受けて、お弓やお鶴の人形を遣う。 ・三味線弾きから指導を受けて、「テンテン」と弾く。 ・伝承者に質問する。 ・本学習を通して感じたことや思ったことを書く。 ・本時の学習のまとめをする。
指導形態	筆者による一斉指導	筆者による一斉指導と小集団指導	伝承者による指導(T2) 筆者による一斉指導(T1)
指導上の留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・江戸時代から阿波の徳島の人々は、人形浄瑠璃と深く関わっていることを理解させる。 ・代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を映像で鑑賞させ、この浄瑠璃では親子の別れが 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の語りを模倣して、語らせる。 ・お弓やお鶴の立場にたって、気持ちを込めて語るようにさせる。 ・どのように語ると聴いている人にお弓やお鶴の心情が伝えられるか考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・太夫の顔や息の遣い方に注目しながら、鑑賞させる。 ・三味線の豊かな音色を感じ取らせる。 ・太夫と三味線と人形とが一体となって、親子の情愛と悲哀を

点	<p>テーマとなっており、太夫が一人で お弓やお鶴の心情を語っている ことを理解させる。</p> <p>・「父さんの名は十郎兵衛、母様 はお弓と申します～聞いてびっく り」という部分を、模倣によって 語らせる。</p> <p>・お弓とお鶴の語り分けができる ようにする。</p> <p>・本時のまとめをする。</p>	<p>・小集団で、太夫と観客になって活 動させる。</p> <p>・語る速度や声の強弱、音高、音色 を変化させて、親子の情愛と悲哀を 表現できるように支援する。</p> <p>・語った場面を鑑賞させる。</p> <p>・本時のまとめをする。</p>	<p>表現していることを理解させ る。</p> <p>・上演者から直接指導をうけ ながら体験することによって、 登場人物の心情やその表現に関 する理解を深めるようにする。</p> <p>・阿波人形浄瑠璃の魅力や地域 の伝統文化について、自分の考 えを書く。</p> <p>・本時のまとめをする。</p>
評 価 計 画	<p>・郷土芸能の阿波人形浄瑠璃に興 味や関心を持って取り組んでい る。</p> <p>・阿波人形浄瑠璃の歴史を理解し ている。</p> <p>・《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉 の内容を理解している。</p> <p>・意欲的に、〈順礼歌の段〉を語 っている。</p>	<p>・太夫になったつもりで、声の音高 を変化させてお弓とお鶴の心情を語 っている。</p> <p>・言葉を大切にし、お弓お鶴の心情 が聴き手に伝わるように語ってい る。</p> <p>・語る速度や声の強弱や音色を変化 させて、親子の情愛と悲哀を表現し ている。</p>	<p>・意欲的に、鑑賞や表現をして いる。</p> <p>・三業一体を理解している。</p> <p>・鑑賞や体験を通して、深く、 親子の情愛と悲哀を感じ取って いる。</p> <p>・阿波人形浄瑠璃の魅力や他の 人に伝えることができています。</p> <p>・地域の伝統文化を受け継いで いくことを大切に思っている。</p>

この実践において、親子の情愛と悲哀を生徒にふれさせる手だては、次のようなものである。第一次では、阿波人形浄瑠璃の歴史を学習した後で、〈順礼歌の段〉を鑑賞し、「シテ其親たちの名は 何といふぞいの（中略）ときいてびっくり」という詞章を模倣して語る（表現）ことを通して、お弓の子への情愛にふれされる²⁾。第二次では、「ご詠歌」と徳島との関わりが具体的に示されている場面と、「悲しいことは一人旅じゃてて どの宿でもとめてはくれず（中略）逢ひたいことじゃ 逢ひたいことじゃ 逢ひたい」という詞章を模倣して語る（表現）ことを通して、生徒にお鶴の親への情愛とお弓の子への情愛、親子の別れという悲哀にふれさせる。第三次では、《傾城阿波の鳴門》八段目の実演を「通し」で鑑賞し、その後で語りや人形遣いなどの体験をすることを通して、生徒のお弓お鶴の人間感情のイメージが深まっていくようにする。

以上のように、本実践では、生徒に親子の情愛と悲哀を意識させるために、体験の場を組み込んで、鑑賞と表現との関連を図った。第一次から第三次において、語るという表現

活動（語りの体験）を継続して行った。特に、第三次では、伝承者から直接指導を受けながら表現活動をすることによって、生徒の認識が深まっていくようにした。

第二項 生徒の活動の様子

この実践における生徒の活動の様子は、以下のものであった³⁾。

第一次では、当初、生徒は、徳島には、阿波踊りの他に阿波人形浄瑠璃という芸能があることや、阿波人形浄瑠璃の起源が江戸時代であることなどを知って、非常に驚いた表情をしていた⁴⁾。また、生徒は、現在も神社で人形浄瑠璃が奉納されていることを知って、「徳島の人々は昔から人形浄瑠璃を大切にしている」という思いを持つようになった。そして、「こんな凄いものがあるのを今まで知らなかった」と述べていた。

次に、阿波人形浄瑠璃の代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞して、生徒は、最初、「三人で語っている」、「何を言っているのかわからない」と述べた。中には、あまり阿波人形浄瑠璃に関心を示さない生徒もいた。

しかし、〈順礼歌の段〉の内容を把握し、次に鑑賞した時には、このような生徒も関心を少し示すようになってきた。そして、彼らは、「お鶴がかわいそうだ」「どうしてお弓は母と名乗ってだきしめてやらないのか」と述べた。また、別の生徒は、「太夫の語り方には、親に逢いたい気持ちが凄く出ている」「三味線の音が太い、阿波踊りの楽器とは違う音だ」と捉えていた。生徒は、ワークシートに、「今までの声と感じが違う」「太夫はいろいろ声を変えて語っている」「こんなに器用に声をコロコロ変えて語ることはすぐできるものではない」「すごい声だ」と記述していた。

その後、生徒は、「ととさんの名はじゅうろべ かかさんなおゆみともうします ときいてびっくり」の部分を語った。ここでの生徒の語り方は、一本調子であった。つまり、生徒は、お弓とお鶴の声の音高を同じにし、緩急をつけずに語っていた。そこで、お弓とお鶴の語り方を工夫するように働きかけた。その結果、生徒はお弓の声をお鶴の声よりも低くし、語る速度を変化させて、お弓の気持ちを表そうとするようになった。この経験から、「語るのはおもしろい」「物語に引き込まれていく」と述べるようになった。つまり、意欲的に語ろうとする生徒の姿がみられるようになった。このように、第一次では、生徒は、阿波人形浄瑠璃の歴史的背景を知り、代表的な演目の鑑賞と表現を通して、阿波人形浄瑠璃に興味や関心を次第に示すようになった。

第二次では、生徒は、教師の語りを模倣して語り、その後、親子の情愛と悲哀が表されている部分、「サワリ」を鑑賞した。ここでは、次のような生徒の姿がみられた。当初、「ご詠歌」をうたった時に、生徒は、教師が「ふううーるうーさーア とオオオーオオ

(後略)」とうたっているのを聴いて、「ふウウるウウ さアとオオオオオ」とうたった。つまり、彼らは「ウー」と「オー」の母音を延ばしてうたうことができていなかったのがある。このように、産字を意識しながら語っていなかったために、生徒がうたう「ご詠歌」は、音と音がなめらかに繋がっていなかった。

次に、生徒は、「国はいずくとたずねられ〜お弓はとりつき」という詞章を語った。ここでは、生徒は、お弓とお鶴の音高を変化させて語っていた。つまり、生徒は、「国はいずく」というお弓の「詞」よりも、「アイ 国は阿波の徳島でござります」というお鶴の「詞」を、高くして語っていた。

しかし、生徒が語るこのお弓とお鶴の「詞」には、声の音色の変化がみられなかった。つまり、生徒は、お弓のセリフとお鶴のセリフを、同じ音色の声で語っていたのである。そのために、生徒が語るこのセリフからは、登場人物の心情が伝わってこなかった。そこで、生徒の語りを録音し、太夫の語り方と比較させた。そして、四人グループをつくり、一人ずつ太夫になって語らせた。その結果、生徒は、お鶴の声の音色を軽くし、お弓の声の音色を重くして語るようになった。さらに、生徒は、「びっくり」という地合の詞章を、強く[フォルテ]で語るようになった。さらに、「ときいてびっくり」と、一口で、速く語るようになった。このように、強弱と速度を変化させ、お弓が驚いた心情を表現することができるようになっていった。

また、「悲しいことは一人旅じゃてで〜悲しゅうござんす」という詞章を、生徒は淡々と語っていた。つまり、生徒は、お鶴の「詞」の「かなしいことはひとりたびじゃてで どこのやどでもとめてはくれず のにねたり やまにねたり ひとののきのしたにねては たー たー たたかれたり (中略) どこにどうしていやしゃんすぞ」を、一語ずつ同じ速度で語っていた。このように、生徒が語るお鶴の「詞」は、「運び」が悪かったのである。そこで、どのように語ると、お鶴の辛い心情が聴き手に伝わるかを考えさせた。その結果、「どこの」「のにねたり」「やまにねたり」「どこに」(実線を付した)という詞章をゆっくり語り、「どうしていやしゃんすぞ」(点線を付した)という詞章を速く語るようになった。つまり、速度を変化させて、お鶴の辛い心情を表現するようになってきた。

さらに、お鶴の「詞」において、生徒は、「あいたいこっちゃ」という詞章を気に入って、何度も繰り返して語っていた。つまり、ここでは、「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ」と、意識的に、繰り返して語るという思春期特有の生徒の姿がみられた。

「たたかれたり」という詞章を、生徒は、「たー」と「たー」の声の音色と強弱を少し変えて語っていた。つまり、生徒は、叩かれて辛いお鶴の心情を表そうと、悲しい感じの声の音色で、次第に強く[クレシェンド]して、語っていた。

語りの体験後、生徒は、「コレ もういにやるか 名残が惜しい（中略）父母のめぐみもふかき粉河寺」の部分を鑑賞した。生徒は、ワークシートに、「出だしのコレが急に強く、いたたまれない気持ちが伝わってきた」と記述していた。また、「ひきよせエエーでエエーというところから、お弓の気持ちが伝わってきた」「なごおおりとかふりかえりイイイというように、長く延ばしてうたっているところは悲しい感じがした」「せっかく親にあえたのにお鶴がかわいそう」と記述していた。お弓の「コレ もういにやるか 名残が惜しい」と、自主的に語る生徒の姿がみられた。このように、第二次では、生徒は、次第に声の強弱や音色、語る速度を変化させて、お弓お鶴の心情を表わそうとしていた。表現（語り）と鑑賞を通して、生徒はお弓とお鶴の情愛や悲哀を感じ取っていた。

第三次では、生徒は、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》八段目の実演を「通し」で鑑賞した。ここでは、〈順礼歌の段〉と〈十郎兵衛内の段〉を続けて上演したので、約 50 分間かかったが、私語をしないで静かに鑑賞している姿がみられた。つまり、普段の授業では私語をする生徒も、真剣なまなざしで人形の動きをみつめ、太夫の声や三味線の音に耳を傾けていた。そして、彼らは、「音楽の授業で見た時よりも、三味線の音や太夫の声にすごく迫力がありました」「すごい」「人形が活着しているみたい」と述べた。ここでは、太夫や三味線が出す声や音に圧倒され、物語に引き込まれていた生徒の姿がみられた。そして、生徒の多数は、「生でみることでできてよかったです」「また機会があればみたい」という感想を述べていた。

特に、目の前で太夫の語る姿を見ていた生徒は、「太夫はいつ息継ぎをしていたのかわからなかった」「息を止めていた」「息が混じっている」と述べていた。また、数名の生徒は、涙を流しながら鑑賞していた。そして、彼らは、「鼻をすすって泣いているような声でお鶴の悲しさを表していた」「お弓が泣いている声とお鶴が泣いている声が違う」と述べていた。生徒は、ワークシートに、「太夫は声の音色を暗く、低くしたり声の大きさを大きくしたりかすれるくらい小さくしたりして、お弓とお鶴の気持ちを表していた」「太夫が語っている一つ一つの言葉や動き、強さ、表現が違うのでとても勉強になった」と記述していた。

実演を鑑賞した後で、生徒は、語りや三味線、人形遣いの体験活動をした。語りの体験をした生徒は、「太夫と一緒に大きな声でかたれた」「お腹に力を入れて語ることが大事とわかった」「太夫は自由自在に声を変えて語っていた」と述べていた。人形遣いの体験をした生徒は、「人形の仕組みを知ることができました。正直、人形は重かったです」「息がぴったりあわないと三人で人形を動かすのはむずかしい」「手の動きや顔の表情で気持ちを伝えられることがわかった」と述べていた。三味線を弾いた生徒は、「バチが重くてなかなか思うようにひけなかった」「テンテンと強く弾いた時と弱く弾いた時では、音の

感じが違った」と述べていた。また、生徒は、ワークシートに、「人の気持ちを人形、三味線、太夫だけで表せるのは、やはり気持ちがこもっているからだと思いました」「徳島の伝統芸能がこんなにも魅力的なことを、見たことない人に話してあげたいです」と記述していた。このように、第三次では、生徒は、語り方の特徴と表現されている人情を前時より深く捉えるようになっていた。そして、体験を通して⁵⁾、太夫と三味線、人形の三業が一体となって、(生徒は息をあわせると記述していた)登場人物の心情を表していることを理解していた。

第二節 分析の結果からの考察

第二節では、生徒が毎時間記述したワークシートと自己評価表、および、映像などの授業記録をもとにして、次の四つの視点から分析し考察した。

- ・第一の視点 速度(緩急)の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚⁶⁾
- ・第二の視点 親子の情愛と悲哀の感受⁷⁾
- ・第三の視点 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識
- ・第四の視点 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

具体的に、第一の視点では、表現(語り)と鑑賞を通して、「詞」や「地(地合)」における速度の変化と登場人物お弓お鶴の声の強弱、音高、音色に生徒が注意を向けていたか、第二の視点では、お弓の我が子への情愛とお鶴の親への情愛、離別の悲しさを生徒が感じ取っていたか、第三の視点では、徳島の伝統文化の価値について生徒の認識が深まっていたか、第四の視点では、阿波人形浄瑠璃に対して興味・関心・意欲を示し、生徒が今後も学び続けようとする思いを持っていたかについて考察した。その結果、以下のことが明らかになった。

第一項 速度(緩急)の変化と声の強弱、音高、音色に注目した楽音構造の知覚

(1)速度(緩急)の変化について

ワークシートには、速度(緩急)の変化について、次のように記述されていた。

表1 速度(緩急)の変化

	速度(緩急)の変化
第	・はじめゆっくりしていて、急に速くなる。

一 次	・遅いところと速いところがある。 ・語る速さが変わっている。
第 二 次	・お弓は速さがコロコロ変わるけど、お鶴はあまり変わらない。 ・お弓とお鶴は語る速度が違う。 ・歌っているところは遅い。
第 三 次	・お弓の気持ちが高ぶったところは、速く大きくなっている。 ・お鶴がしゃべるところはゆっくりしている。 ・お弓は速かったり遅かったりしている。お鶴はゆっくりしんみりしている。

生徒は、第一次から、速度が変化していたことに注意を向けていた。つまり、第一次の生徒の記述「はじめゆっくりしていて、急に速くなる」には、お鶴が自分の親の名を言う場面をゆっくり語り、「と聞いてびっくり」から速く太夫が語っていたことに注意を向けていたことが表れている。また、第二次の生徒の記述「お弓は速さがコロコロかわる」や第三次の生徒の記述「お弓は速かったり遅かったりしている」から、「地（地合）」の速度の変化に注意を向けていたことが窺われる。「お弓の気持ちが高ぶったところは速く」や「お鶴はゆっくりしんみりしている」から、生徒が速度の変化をよりどころとして楽音構造を特徴づけ、お弓の驚きと別れたくない心情、お鶴の悲しい心情を感じとっていたことが窺われる。このように、ワークシートの記述から、生徒が速度の変化をよりどころとして楽音構造を知覚していたことが確認された。

(2) 声の強弱について

ワークシートには、声の強弱について、次のように記述されていた。

表2 声の強弱

	声の強弱
第 一 次	・「ときいてびっくり」というところから、急に声が大きくなった。 ・声の大きさでは、お弓は大きくなったり小さくなったりしている。 ・お弓の声は、お鶴よりも大きい。
第 二 次	・お弓の声は急に大きくなったり小さくなったりして変化が大きいけど、お鶴の声は変化が小さい。 ・お弓もお鶴も、大きな声で泣いていた。 ・お弓は「コレもういにやるか」という所を、大きな強い声で言っていた。

第 三 次	<ul style="list-style-type: none"> ・太夫の声が大きくてすごく迫力があつた。特に、お弓やお鶴の気持ちが高ぶったところは、とても大きな声だった。 ・お弓は、お鶴に聞かれたくないことを言う時には、小さい声で言っていた。 ・お鶴が親に会いたいという気持ちを表している場面は声が大きく、旅のことをお弓に話す場面は声が小さい。
-------------	--

第一次から、生徒は、声の強弱に注意を向けていた。つまり、第一次の生徒の記述「声の大きさでは、お弓は大きくなったり小さくなったりしている」には、生徒が声の強弱に注意を向けていたことが表れている。さらに、「『ときいてびっくり』というところから、急に声が大きくなった」という記述内容にも、生徒が声の強弱に注意を向けていたことが表れている。第二次の生徒の記述「お弓の声は急に大きくなったり小さくなったりして変化が大きいけど、お鶴の声は変化が小さい」から、生徒が「詞」と「地(地合)」の声の強弱を捉えていたことが認められる。また、「お弓は『コレもういにやるか』という所を、大きな強い声で言っていた」「お弓もお鶴も、大きな声で泣いていた」から、生徒が声の強弱をよりどころとして楽音構造を捉え、お弓とお鶴の悲しい心情を感じ取っていたことが窺われる。さらに、第三次の生徒の記述「お鶴が親に会いたいという気持ちを表している場面は声が大きく、旅のことをお弓に話す場面は声が小さい」からも、このことが窺われる。特に、「お弓は、お鶴に聞かれたくないことを言う時には、小さい声で言っていた」には、声の強弱をよりどころとして楽音構造を詳細に捉え、お弓の名乗りたくても名乗れないお弓の心情を感じ取っていたことが窺われる。このように、学習が進むにつれて、声の強弱に注目しながら楽音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。

(3) 声の音高について

ワークシートには、声の音高について、次のように記述されていた。

表3 声の音高

	声の音高
第一次	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓は「低い」、お鶴は「高い」・・・①の型 ・お弓は「中または低い」、お鶴は「高い」・・・②の型
第二次	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓は「低い」、お鶴は「高い」・・・①の型 ・お弓は「中または低い」、お鶴は「高い」・・・②の型

	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓は「普通」、お鶴は「高め」・・・③の型 お弓は「ちょっと低め」、お鶴は「ちょっと高め」 お弓は「高め」、お鶴は「かなり高め」
第三次	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓は「低い」、お鶴は「高い」・・・①の型 ・お弓は「中または低い」、お鶴は「高い」・・・②の型 ・お弓は「普通」、お鶴は「お弓より高め」・・・③の型 お弓は「全体的に低い」お鶴は「全体的に高い」 お弓は「お鶴よりも低い」、お鶴は「お弓よりも高い」 お弓は「高低差が大きい」、お鶴は「高低差がほとんどない」

生徒は、第一次から、声の音高に注意を向けていた。ワークシートの記述内容において、生徒の声の音高に関する捉え方は、大きく三つに分けられる。①の型は、お弓の声を「低い」お鶴の声を「高い」というように、対照的に捉えているものである。②の型は、お弓は「中または低い」お鶴は「高い」というように、低中と高との二つの側面から捉えているものである。③の型は、お弓は「普通」というように、自分の声を基準（中音）とした捉え方である。この①の型は、第一次が最も多く、第二次、第三次と次第に減少している⁸⁾。それに対して、②の型と③の型は、第一次が最も少なく、第二次、第三次と次第に増加している⁹⁾。特に、第③の型は、第二次に新出したものである。つまり、これは、音高をよりどころとした楽音構造の感じ取り方が詳細になってきたことを意味している。たとえば、お弓は「普通」、お鶴は「お弓より高め」から、生徒がお弓の音高を基準（中音）とし、お鶴の音高をお弓よりも高く捉えていたことが認められる。また、お弓は「高め」お鶴は「かなり高め」と記述していたのは男子であり、ここには自分の声よりもお弓は高く、お鶴はさらに高いと捉えていたことが表れている。お弓は「高低差が大きい」お鶴は「高低差がほとんどない」から、生徒の意識が「地(地合)」の音高に向いていたことが窺われる。お弓は「お鶴よりも低い」とお鶴は「お弓よりも高い」には、生徒がお弓とお鶴の声の音高を相対的に捉えていたことが表れている。さらに、「高低差が大きい」からは生徒の意識が音域にむいていたことが認められる。このように、学習が進むにつれて、声の音高に注目しながら楽音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。

(4) 声の音色について

ワークシートには、声の音色について、次のように記述されていた¹⁰⁾。

表4 声の音色

	お弓の声の音色	お鶴の声の音色
第一次	冷たい きつい、こわい 母親らしい、 大人っぽい	温かい かわいい、やさしい 娘らしい 子どもっぽい
第二次	どっしり ずっしり 重い 悲しそう 辛いような	細い 寂しそう 軽い 悲しそうな 泣いているような
第三次	にごっている 悲しくて重い 驚いたり悲しかったりする感じ 重々しく張り詰めた ずっしりした	幼く純粋な 悲しくて暗い 明るいけど寂しそうな 軽いけど芯がある 透きとおっている

生徒は、第一次から、声の音色に注意を向けていた。第一次において、生徒は、お弓の声の音色を「冷たい」、お鶴の声の音色を「温かい」と記述していた。つまり、生徒は、「冷たい」「温かい」という形容詞の言葉で、登場人物の声の音色を記述していた。ここには、生徒が登場人物お弓とお鶴の声の音色を対照的に捉えていたことが表れている。また、生徒は、お弓の声の音色を「母親らしい」「大人っぽい」、お鶴の声の音色を「娘らしい」「子どもっぽい」と記述していた。ここには、生徒が母と娘というイメージから両者を捉えていたことが表れている。第二次において、生徒は、お弓の声の音色を「辛いような」「悲しそう」、お鶴の声の音色を「寂しそう」「悲しそうな」「泣いているような」と記述していた。つまり、生徒は、「辛いような」「悲しそう」という心情を喻えた言葉や、「寂しそう」「悲しそうな」「泣いているような」という心情を喻えた言葉で、声の音色を記述していた。その後、第三次において、生徒は、お弓の声を「悲しくて重い」「重々しく張り詰めた」、お鶴の声を「悲しくて暗い」「軽いけど芯がある」と記述していた。つまり、生徒は、声の音色を、「悲しくて重い」「重々しく張り詰めた」という心情を喻えた言葉や、「悲しくて暗い」「軽いけど芯がある」という心情を喻えた言葉で、詳細に記述していた。このように、学習が進むにつれて、生徒が声の音色に注目しながら、楽

音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。

第二項 親子の情愛と悲哀の感受

次に、第二の視点、登場人物お弓お鶴親子の情愛と悲哀の感受について、検討する。ここでは、第一学年 C 組の生徒の中から、速度の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚において典型的な差が顕著にみられる生徒 HM、生徒 TM、生徒 MM、生徒 YY、生徒 MY の 5 名を抽出し、彼らのワークシートの記述内容より、お弓の子への情愛とお鶴の親への情愛、離別の悲しさという悲哀の感受について考察する。

楽音構造を知覚するために注意が向けられた側面と登場人物の心情に関する記述は、次のようであった。

表 5 速度の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚と登場人物の心情の感受

	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受
HM (女)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 強弱 別れたくない場面では、お弓の<u>声が大きくな</u>っていた。 ・ 音高 お弓はお鶴に比べて声が少し<u>低く</u>、 お鶴は<u>高い</u>声 ・ 音色 お弓は<u>やさしく柔らかい</u>音色で お鶴は<u>まだ幼いような感じ</u>、<u>小さい子ども</u> <u>が本当にしゃべっているような感じの音色</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>お弓は昔に離れてしまったお鶴と会って別れたく</u> <u>ないもっと一緒にいたい気持ち</u> ・ <u>お鶴は母や父に会いたい気持ち</u> ・ <u>母お弓と娘お鶴のはかない親子の話</u> ・ <u>人と別れる悲しさや辛さは今も昔もかわらない</u> <u>んだなあ</u>
TM (女)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 強弱 お弓は、<u>強弱</u>がはっきりしていた。太夫は、 声の<u>大きさ</u>や<u>音色</u>で登場人物の気持ちを豊かに表していた。 ・ 音高 お弓は、声が<u>低め</u>、お鶴は、<u>高い声</u> ・ 音色 お鶴はどこか<u>悲しいような感じ</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>お鶴は、母がいなくて辛い</u>ことを話す場面では、 <u>弱く悲しそうな感じ</u>だった。 ・ お鶴が髪をとかして貰えなかったり、一緒に寝て貰えない<u>寂しさ</u> ・ 私は、お鶴が親に会えなくて<u>辛い</u>ことをお弓に伝えている場面が一番心に残った。
MM (女)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 速度の変化 太夫は、<u>心情によって言い方を変えていた</u>。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ お鶴が母の名を言ってお弓が<u>びっくら</u>した。この場面が一番心に残った。

	<p><u>速く</u>言ったり<u>ゆっくり</u>言ったりしていた。お弓がびっくりしたところは速く言っていた。</p> <p>・音高</p> <p>お弓は、<u>低い声</u> お鶴は、<u>高い声</u></p> <p>・音色</p> <p>お弓は<u>大人っぽい声</u></p> <p>お鶴は<u>子どものような声</u></p>	
Y Y (男)	<p>・強弱</p> <p>太夫は心をこめてその役ごとに声を変えていて、お弓はお鶴よりも<u>大きな声</u>だった。</p> <p>・音高</p> <p>お弓は、声を<u>低く</u>して、お鶴は声を<u>高く</u>していた。</p> <p>・音色</p> <p>お鶴は、何か<u>泣いているような感じ</u></p>	<p>・お弓が我が子のお鶴と出会って、オロオロしていた場面が心に残った。</p>
M Y (男)	<p>・速度の変化</p> <p>お弓は、<u>早口</u>であった。</p> <p>・音高</p> <p>お鶴は、声が<u>高かった</u>。</p>	記述なし

(速度の変化，声の音高，音色に注意を向けていることが表れている言葉に実線，登場人物の心情を感じ取っていることが表れている言葉に点線を筆者が付した。)

生徒 HM は、「別れたくない場面では、お弓の声が大きくなっていた」と記述していた。つまり、彼女は、登場人物の声の強弱を捉えていた。また、「お弓はお鶴に比べて声が少し低く、お鶴は高い声」と記述していた。つまり、彼女は、登場人物の声の音高を相対的に把握し、お弓の声をお鶴よりも低く捉えていた。また、生徒 HM は、「お弓はやさしく柔らかい音色」「お鶴はまだ幼いような感じ、小さい子どもが本当にしゃべっているような感じの音色」と記述していた。つまり、彼女は、「やさしく」という登場人物の心情と「柔らかい」という形容詞の言葉でお弓の声の音色を、「まだ幼いような感じ」「小さい子ども」という登場人物の幼さを表す言葉でお鶴の声の音色を、記述していた。この詳細な記述内容から、彼女が、特に、声の音色に注意を向けていたことが認められる。そして、生徒 HM は、登場人物の心情について、「お弓は昔に離れてしまったお鶴と会って

別れたくないもっと一緒にいたい気持ち」「お鶴は母や父に会いたい気持ち」と記述していた。つまり、彼女は、声の音色に注意を向けながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、お弓の子への情愛と、お鶴の親への情愛を感じ取っていた。さらに、彼女は、「人と別れる悲しさや辛さは今も昔もかわらないんだなあ」と記述していた。つまり、彼女は、離別という普遍的な人間感情のイメージを深めていた。このように、生徒 HM の記述内容から、特に、声の音色に注意を向けながら楽音構造を捉え、これをよりどころにして、親子の情愛、悲哀という人間感情の様態を感じ取っていたことが確認された。

生徒 TM は、「お弓は声が低め」「お鶴は高い声」と記述していた。つまり、彼女は、登場人物の声の音高を対照的に把握し、「低め」「高い」と捉えていた。また、生徒 TM は、「お鶴はどこか悲しいような感じ」と記述していた。つまり、彼女は、登場人物の心情を喩えた言葉で、お鶴の声の音色を表していた。さらに、生徒 TM は、「太夫は声の大きさや音色で登場人物の心情を豊かに表していた」と記述していた。ここから、彼女が強弱と声の音色に注意を向けていたことが認められる。特に、彼女は、「お鶴は、母がいなくて辛いことを話す場面では、弱く悲しそうな感じだった」と記述していた。つまり、彼女は、「弱く」という強弱と「悲しそう」という音色に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、特に、お鶴の辛さ、親に会いたいという親への情愛を感じ取っていた。しかし、生徒 TM のワークシートには、お弓の声の音色、および、お弓の心情に関する記述がみられなかった。お弓お鶴親子の離別という悲哀に関する記述もみられなかった。

生徒 MM は、「太夫は、心情によって言い方を変えていた。速く言ったりゆっくり言ったりしていた」と記述していた。つまり、彼女は、速度の変化に注目していた。特に、彼女は、「お弓がびっくりしたところは速く言っていた」と記述していた。ここからも、彼女が、特に、速度の変化に注目していたことが認められる。また、生徒 MM は、「お弓は、低い声」「お鶴は、高い声」と記述していた。つまり、彼女は、登場人物の声の音高を対照的に把握し、「低い」「高い」と捉えていた。さらに、彼女は、「お弓は、大人っぽい声」「お鶴は、子どものような声」と記述していた。つまり、彼女は、登場人物の声の音色を対照的に把握していた。そして、生徒 MM は、「お鶴が母の名を言ってお弓がびっくりした。この場面が一番心に残った」と記述していた。つまり、速度の変化に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、お弓の驚いた心情を感じ取っていたことが確認された。しかし、彼女のワークシートには、お鶴の心情に関する記述がみられなかった。お弓お鶴親子の離別という悲哀に関する記述もみられなかった。

生徒 YY は、「太夫は心をこめてその役ごとに声を変えていて、お弓はお鶴よりも大きな声だった」と記述していた。この記述内容には、彼が声の強弱に注目していたことが

表れている。特に、彼は、「お弓が我が子のお鶴と出会って、オロオロしていた場面が心に残った」と記述していた。つまり、彼は、声の強弱に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、特に、お鶴が自分の母の名を述べた場面において、お弓の動揺した心情を感じ取っていた。また、生徒 YY は、「お弓は、声を低くして、お鶴は声を高くしていた」と記述していた。つまり、彼は、登場人物の声の音高を捉えていた。さらに、生徒 YY は、「お鶴は、何か泣いているような感じ」と記述していた。つまり、彼は、心情を喩えた言葉で、お鶴の声の音色を記述していた。しかし、生徒 YY のワークシートには、お弓の声の音色に関する記述がみられなかった。お弓の子への情愛、お鶴の親への情愛、悲哀に関する記述もみられなかった。

生徒 MY は、「お弓は、早口であった」と記述していた。つまり、彼は、速いという速度の変化を捉えていた。また、生徒 MY は、「お鶴は、声が高かった」と記述していた。つまり、彼は高いという音高を捉えていた。このように生徒 MY は、速度の変化と声の音高に注目していたことが確認された。しかし、彼のワークシートには、お弓の声とお鶴の声の音色に関する記述がみられなかった。登場人物の心情に関する記述も全くみられなかった。

以上のように、ワークシートの記述内容から、知覚された楽音構造をよりどころとして、抽出生徒が登場人物の心情を感受していた状況が確認された。特に、音色に注意を向けていた生徒が登場人物の心情、悲哀を感受していたことが確認された。それに対して、お弓とお鶴の声の音色に注意を向けていなかった生徒には、お弓の子への情愛、お鶴の親への情愛、離別を感受していたことが確認されなかった。したがって、生徒に登場人物の心情、悲哀を感受させる上では、声の音色が最も重要な学習内容になっていたことが確認された。

第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

次に、第三の視点、郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識について、検討する。ここでは、前項で抽出した生徒 HM, 生徒 TM, 生徒 MM, 生徒 YY, 生徒 MY のワークシートの記述内容から、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》という郷土の伝統文化の価値を認識しているかについて考察する。

郷土の伝統文化に関する記述は、次のようであった。

表 6 抽出生徒の楽音構造の知覚，登場人物の心情に関する感受と郷土の伝統文化の価値に関する認識

	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受	郷土の伝統文化の価値に関する認識
H M (女)	・特に，音色に注目 お弓とお鶴の声の音色	・お弓お鶴親子の情愛 ・離別という悲哀	・阿波人形浄瑠璃の傾城阿波の鳴門の学習をして，はかない親子の話についてよくわかりました。 ・ <u>阿波人形浄瑠璃の傾城阿波の鳴門をこれからも大切にして，次の世代に伝えていくことが，私たち徳島県人の使命だと強く思いました。</u>
T M (女)	・特に，強弱と音色に注目 お鶴の声の強弱と音色	・お鶴の親への情愛	・阿波人形浄瑠璃は，声の大きさや音色で登場人物の気持ちを豊かに表している <u>大切な徳島の伝統芸能</u> です。 ・ <u>これからもこの伝統芸能を守っていかなければと強く思いました。</u>
M M (女)	・特に，速度の変化に注目 お弓の声の速度の変化	・お弓の驚いた心情	・登場人物の気持ちにあわせて声を変えていくところがこの徳島の伝統芸能の魅力だと思う。 ・この芸能は昔から長い間受け継がれてきたもので， <u>もっと多くの人に紹介して，これからもずっと受け継いでいて欲しい。</u>
Y Y (男)	特に，強弱に注目 お弓の声の強弱	・お弓の動揺した心情	・阿波人形浄瑠璃はすばらしいものだと思います。太夫，三味線，人形が一体になっていることがこの芸能のすばらしいところだと思います。 ・ <u>この芸能をいつまでも続けていってくれたらいいなあと思いました。</u>
M Y (男)	・速度の変化 ・お鶴の声の音高	登場人物の心情を感受していたことが確認されなかった。	記述なし

(郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識が表れている言葉に実線を筆者が付した。)

生徒 HM は、「阿波人形浄瑠璃の傾城阿波の鳴門の学習をして，はかない親子の話についてよくわかりました」と記述していた。つまり，彼女は，阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の表現や鑑賞において，特に，声の音色に注目しながら楽音構造を捉え，これをよりどころとして，お弓お鶴親子の情愛と離別という悲哀を深く感じ取っていた。そして，彼女は，「阿波人形浄瑠璃の傾城阿波の鳴門をこれからも大切にして，次の世代に伝えていくことが私たち徳島県人の使命だと強く思いました」と記述していた。つまり，

彼女は、このような人間感情の様態を深く感じ取ったことをよりどころとして、阿波人形浄瑠璃を受け継ぎ、次世代に伝承していくことが徳島県人として自分の任務と捉えていた。ここには、生徒 HM が郷土の伝統文化の価値を認識していたことが表れている。このように、生徒 HM は親子の情愛や悲哀という人間感情の様態を感じ取り、これをよりどころとして郷土の伝統文化の価値を認識していたことが確認された。

生徒 TM は、阿波人形浄瑠璃について、「声の大きさや音色で登場人物の気持ちを豊かに表している大切な徳島の伝統芸能です」と記述していた。つまり、彼女は、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の表現や鑑賞を通して、お鶴の声の強弱と音色に注目しながら親への情愛を感じ取り、これを根拠として、郷土の重要な芸能と捉えていた。特に、生徒 TM は、「これからもこの伝統芸能を守っていかなければと強く思いました」と記述していた。つまり、彼女は、親への情愛という人間感情を感じ取り、これをよりどころとして、特に、郷土の伝統文化を受け継いでいかなければならないと捉えていた。ここから、彼女が阿波人形浄瑠璃の価値を認識していたことが認められる。このように、生徒 TM は親への情愛を感受し、これをよりどころとして郷土の伝統文化の価値を把握していたことが確認された。

生徒 MM は、「登場人物の気持ちにあわせて声を変えていくところがこの徳島の伝統芸能の魅力だと思う」と記述していた。つまり、彼女は、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の表現や鑑賞を通して、速度の変化に注目しながらお弓の驚いた心情を感じ取り、これをよりどころとして、特徴を把握していた。そして、「この芸能は昔から長い間受け継がれてきたもので、もっと多くの人に紹介して、これからもずっと受け継いでいって欲しい」と記述していた。つまり、彼女は、お弓の驚いた心情を感じ取ったことを根拠として価値づけを行い、伝承者によって盛んに上演され、継承されていくことを期待すると捉えていた。このように、生徒 MM が登場人物の驚きという表面的な心情を感じ取り、自分以外の人によって阿波人形浄瑠璃が継承されることを期待していたことが確認された。しかし、彼女が郷土の伝統文化を自律的に受け継いでいこうとするような程度にまで、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していたと確認することはできなかった。

生徒 YY は、阿波人形浄瑠璃について、「太夫、三味線、人形が一体になっていることがこの芸能の素晴らしいところだと思いました」と記述していた。先に述べたように、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の表現や鑑賞において、彼は、特に、お弓の声の強弱に注目しながらお弓の動揺した心情を感じ取り、これをよりどころとして、太夫、三味線、人形の三業が一体となって登場人物お弓の心情を表現していた点に魅力があると捉えていた。そして、彼は、「この芸能をいつまでも続けていってくれたらいいなあと思

いました」と記述していた。つまり、彼は、お弓の動揺した心情を感じ取ったことを根拠として価値づけを行い、阿波人形浄瑠璃が次世代に受け継がれていくことを望んでいた。このように、生徒 YY の記述内容から、速度の変化に注目しながらお弓の動揺という表面的な心情を感じ取り、阿波人形浄瑠璃の継承を期待していたことが確認された。しかし、彼も郷土の伝統文化を自律的に受け継いでいこうとするような程度にまで、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していたと確認することができなかった。

生徒 MY は、阿波人形浄瑠璃の価値について、全く記述していなかった。これまでの考察をふまえると、彼が速度の変化とお鶴の声の音高に注目していたことが確認された。しかし、彼のワークシートの記述内容から、彼がお弓お鶴親子の情愛、悲哀を感受していることが確認されなかった。その結果、彼が阿波人形浄瑠璃の価値を認識していることも確認されなかった。

以上のように、ワークシートの記述内容から、登場人物の心情をよりどころとして、抽出生徒が阿波人形浄瑠璃の価値を把握していた状況が確認された。特に、声の音色に注目しながら親子の情愛と悲哀を感じ取っていた生徒が阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化の価値を認識し、自ら伝承していこうとする思いに至っていることが確認された。それに対して、親子の情愛、悲哀を感じ取れなかった生徒には、阿波人形浄瑠璃という伝統文化の価値を認識していたと確認することができなかった。彼らは、自分以外の人によって、次世代に伝承することを期待していた。したがって、郷土の伝統文化の価値を認識させる上では、特に、声の音色に注目しながら親子の情愛、悲哀を感じ取らせることが必要であったことが確認された。

第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

次に、第四の視点、阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度について、検討する。ここでは、これまでの考察をふまえながら、抽出生徒 HM, 生徒 TM, 生徒 MM, 生徒 YY, 生徒 MY のワークシートの記述内容より、彼らが阿波人形浄瑠璃に対して興味・関心・意欲を示し、今後も学び続けようとする思いを持っていたかについて考察する。

阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する記述は、次のようであった。

表 7 楽音構造の知覚、登場人物の心情の感受、郷土の伝統文化の価値に関する認識と阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

生徒	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受	郷土の伝統文化の価値に関する認識	阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度
H M	・特に、音色	・お弓お鶴親子の	・自ら阿波人形浄瑠璃《傾城阿	・阿波人形浄瑠璃傾城阿波の鳴門

(女)	に注目 お弓とお鶴の 声の音色	情愛 ・離別という悲哀	波の鳴門》を次世代に継承する。	にとっても興味を持ちました。その わけは、太夫が語る登場人物の声 がすべて違っていたからです。 ・語りの体験をして、本当にお弓 とお鶴の気持ちを表現するのは難 しいことだということがよくわか りました。でも、 <u>私は、また太夫 をしたいと思いました。</u> <u>・機会があれば見に行きたいです。</u>
T M (女)	・特に、強弱 と音色に注目 お鶴の声の 強弱と音色	・お鶴の親への情愛	・大切な徳島の伝統芸能 ・この伝統芸能を継承していかなければならない。	・とても興味を持ちました。 ・人形、太夫、三味線の中では、 <u>太夫をやりたいと思いました。</u> 色 々な声を出して、感情をこめて言 ってみたいと思いました。 ・ <u>傾城阿波の鳴門以外の人形浄瑠 璃をみてみたいです。</u>
M M (女)	・特に、速度 の変化に注目 お弓の声の 速度の変化	・お弓の驚いた心情	・盛んに上演され、次世代に継 承されることを期待	・太夫は声を変えるだけでなく、 表情も変えていて、すごい。 ・ <u>体験できる時があればやりたい。</u>
Y Y (男)	特に、強弱に 注目 お弓の声の強弱	・お弓の動揺した心 情	・次世代に継承されることを期 待	・ほんの少し興味を持った。 ・今までは、徳島の伝統芸能に興 味は全くなかったけど、目でみて、 ちよっと興味がでた。
M Y (男)	・速度の変化 ・お鶴の声の 音高	登場人物の心情を感 受していたことが確 認されなかった。	郷土の伝統文化の価値に関する 認識を持っていることが確認さ れなかった。	・ほとんど興味をもたなかったで も、今日のように学校で見れてよ かった。人形がかっこよかった。

(阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する生徒の認識が表れている言葉に実線を筆者が付した。)

生徒 HM は、「阿波人形浄瑠璃傾城阿波の鳴門にとっても興味を持ちました。そのわけは、太夫が語る登場人物の声がすべて違っていたからです」と記述していた。つまり、彼女は、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の表現や鑑賞を通して、特に、声の音色に注目しながらお弓お鶴親子の情愛と悲哀を感受し、阿波人形浄瑠璃の価値を認識し、これを

よりどころとして、もっと学びたいという気持ちをいだいていた。彼女は、「語りの体験をして、本当にお弓とお鶴の気持ちを表現するのは難しいことだということがよくわかりました。でも、私は、また太夫をしたいと思いました」と記述していた。つまり、彼女は、語る体験を通して、特に、声の音色を変化させてお弓お鶴親子の情愛、悲哀を表現することの難しさを把握し、情を語ることに深く学びたいと記述していた。特に、生徒 HM は、「機会があれば見に行きたいです」と記述していた。これらの記述には、彼女が、これからも学び続けようとする思いが育まれてきたことが表れている。このように、生徒 HM の記述内容から、彼女が生涯にわたって学び続けようとする思いを増大させてきたことが確認された。

生徒 TM は、「とても興味を持ちました」と記述していた。つまり、彼女は、先に述べたように、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の学習において、お鶴の声の強弱と音色に注目しながら親への情愛を感受し、この人形浄瑠璃を継承していかなければならないと捉え、これをよりどころにして関心を向けていた。特に、彼女は、「人形、太夫、三味線の中では、太夫をやりたいと思いました。色々な声を出して、感情をこめて言ってみようと思いました」と記述していた。つまり、彼女は、太夫に関心を向けており、声の強弱や音色を変化させながら、お鶴の親への情愛を表現したという思いを持っていた。また、生徒 TM は、「傾城阿波の鳴門以外の人形浄瑠璃をみてみたいです」と記述していた。ここには、学校外において、たとえば、地域の祭礼で奉納されている《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉などの浄瑠璃を鑑賞しようとする生徒 TM の意欲や態度が表れている。このように、生徒 TM の記述内容から、彼女がこれからも幅広く阿波人形浄瑠璃を探究していきたいという思いを持っていたことが確認された。

生徒 MM は、「太夫は声を変えるだけでなく、表情も変えていて、すごい」と記述していた。つまり、彼女は、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》の表現や鑑賞において、先に述べたように、速度の変化に注目しながらお弓の驚いた心情を感じ取り、次世代に郷土の伝統文化が継承されることを期待し、これらをよりどころとして、お弓の心情を語っている太夫に関心を向けていた。そして、「体験できる時があればやりたい」と記述していた。ここには、学校で語りに関する学習をしたいと思っていたことが表れている。このように、生徒 MM の記述内容から、機会があれば、また授業を通して学びたいという思いを持っていたことが確認された。しかし、彼女が生涯にわたって学び続けようとする思いを持っていたことは確認されなかった。

生徒 YY は、「ほんの少し興味を持った」と記述していた。先に述べたように、彼は、お弓の声の強弱に注目しながらお弓の動揺した心情を感じ取り、特徴を把握し、これを

よりどころとして、この浄瑠璃に関心を向けていた。特に、彼は、「目でみて、ちょっと興味がでた」と記述していた。つまり、彼は、三業一体となってお弓の動揺した心情の表現をしていたことに着目し、学校でもう少し学びたいという思いを持っていた。このように、生徒 YY の記述内容からも、学校においてさらに学びたいという思いを持っていたことが確認された。しかし、彼が生涯にわたって学び続けようとする思いを持っていたことは確認されなかった。

生徒 MY は、「ほとんど興味をもたなかった」と記述していた。先に述べたように、彼には、登場人物の心情を感じ取っていたことや郷土の伝統文化の価値を認識していたことが確認されなかった。さらに、阿波人形浄瑠璃に関心・意欲を持っていたことも確認されなかった。しかし、生徒 MY は、「今日のように学校で見れてよかった」「人形がカッコよかった」と記述していた。つまり、彼は、地域の人が演じる《傾城阿波の鳴門》八段目を、学校で鑑賞できたことが嬉しいと思っていた。特に、人形の動きを直接的に鑑賞できてよかったと思っていた。このように、生徒 MY の記述内容からは、今後も学び続けようとする思いを確認することはできなかった。

以上のように、ワークシートの記述内容から、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していた生徒は語りに関心を向けて、これからも学び続けようとする思いを持っていたことが確認された。それに対して、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していたことが認められなかった生徒には、今後も学び続けようとする思いを確認することができなかった。したがって、主体的に、学び続けようとする思いを生徒に持たせるためには、阿波人形浄瑠璃の価値を認識させることが必要となることが確認された。

第三節 実践の成果と課題

本実践では、中学校音楽科において、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とし、浄瑠璃の語りや三味線と人形にふれる体験の場を組み込んだ授業を展開した。第一次と第二次では、生徒は、伝承教室用の床本を用いながら、音楽担当教師、筆者の語りを模倣した。第三次では、地域の太夫や三味線、人形座の人達による《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉〈十郎兵衛内の段〉の実演を直接的に鑑賞し、太夫から語りの指導を受け、三味線や人形にふれるという体験をした。この実践について考察した結果、声の音色に注意を向けながら表現や鑑賞をしていた生徒は、少数ではあったが、親子の情愛や悲哀という人間感情の様態を深く感じ取り、阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化の価値を認識し、今後も学び続けようとする思いを持っていたことが確認された。一方、声の音色に注意を向けて表現や鑑賞をすることができていなかった生徒は、親子の情愛や悲哀という人間感

情の様態を感じ取ることが十分にはできていなかった。中には、生徒 MY のように、音楽よりも人形にこだわってしまった生徒がいた。このような生徒には、親子の情愛や悲哀を意識し、郷土の伝統文化の価値を認識し、今後も学び続けようとする思いをもっていることが確認できなかった。この原因は、初めての試みであったために、多様な情報を広く浅くみせてしまい、指導のポイントを音楽に絞ることができていなかったことにあると考えられた。したがって、この実践から、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした中学校の音楽の授業においては、声の音色を中核的な学習内容とする必要性が明らかになった。そこで、本実践から、今後の課題として、声の音色を中核的な学習内容とした授業を構想し、登場人物お弓お鶴親子の情愛、悲哀に関する生徒の学習の状況に着目しながら、さらに教材としての可能性を検討していく必要があることが明らかになった。

注および引用文献

- 1) 発表していたものに更に考察を加え、執筆したものである。「地域の民俗芸能の音楽学習に関する一考察―太夫の声に焦点をあてた授業の分析を通して―」『学校音楽教育研究』Vol.13 日本学校音楽教育実践学会 2009 pp.235-246
- 2) この実践では、徳島県教育委員会主催「阿波人形浄瑠璃伝承教室」で用いられているテキストを基に、筆者がA中学校の生徒の実態に即して作成した床本を用いながら、筆者の語りを模倣させた。
- 3) 「地域の民俗芸能の音楽学習に関する一考察―太夫の声に焦点をあてた授業の分析を通して―」『学校音楽教育研究』Vol.13 日本学校音楽教育実践学会 2009 pp.235-246 においては、生徒が音楽を知覚し感受していく学習の深まりについて、考察している。しかし、ここでは、親子の情愛と悲哀の場面における生徒の認識に注目し、考察している。
- 4) 事前調査において、生徒の 92 パーセントは、阿波人形浄瑠璃という言葉をきいたことも見たこともなかった。前掲書 1) p.243
- 5) 地域の伝承者による実演は、文化庁芸術家派遣事業を活用して行った。そのために、授業場所を体育館とし、第一学年の生徒だけでなく、第二学年と第三学年の生徒も鑑賞させた。しかし、音楽科で阿波人形浄瑠璃の学習をしてから実演を鑑賞したのは第一学年の生徒だけであった。語りの体験を自主的にしたのも、第一学年の生徒だけであった。
- 6) 本稿では、知覚は、速度の変化や声の高低、音色をよりどころとして楽音構造を捉えるという意味で用いている。
- 7) 本稿では、感受は、太夫が暗い声で語っているので辛い感じがするというように、音楽の雰囲気や曲

想を感じ取るという意味で用いている。

8)第①の型の生徒は、第一次では150人(205人中)、第二次では143人(210人中)、第三次では119人(225人中)いた。

9)第②の型の生徒は、第一次では、55人、第二次では62人、第三次では、79人いた。第③の型の生徒は、第一次では0人、第二次では5人、第三次では27人いた。

10)ここでは、お弓の声の音色を「低い」「低め」、お鶴の声の音色を「高い」「高め」という記述していた生徒が数名いた。つまり、音色と音高を違えて捉えていた生徒がいたのであった。

第八章 太夫の語りを直接鑑賞させた実践とその考察

第八章では、前章の考察をふまえながら、声の音色を中核的な学習内容とした授業を構想し、伝承者の実演を鑑賞する授業を実践し、登場人物お弓お鶴親子の情愛と悲哀に関する生徒の学習の状況に着目しながら、考察した。

第一節 授業実践の概要

実践は、平成 22(2010)年 11 月 26 日から 12 月 17 日にかけて、徳島県勝浦郡 A 中学校の第三学年 A 組(男 12 女 12 合計 24 人)の生徒を対象として行った。この実践は、筆者が学習指導計画と学習指導案を作成し、A 中学校の音楽担当教師 MK と筆者とが指導にあたった。実践における第一次(1 時間)は、江戸時代から勝浦の人々の生活の中に、人形浄瑠璃がいきづいていたことを理解させた。第二次(1 時間)は、太夫の声の音色に注目させながら、登場人物お弓お鶴の心情を感じ取らせた。第三次(1 時間)は、郷土の伝統文化に対する生徒の考えや思いを述べさせた。特に、第一次では、生徒が住んでいる地域に拠点をおいて活躍している人形座、勝浦座の座長、池内勲の思いや願いを聞かせた。その後、第二次では、勝浦座と共に活動している太夫、竹本友和嘉の語りを直接鑑賞させた。

第一項 声の音色を中核的な学習内容とした授業の指導計画と指導内容

この授業実践における指導計画は、以下のようなものである。

○題材 郷土の人形浄瑠璃に親しみ、伝統を受け継ごう

○教材 阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

○題材の目標

- ①郷土の人形浄瑠璃に興味や関心を持つようになる。
- ②速度の変化や声の音高、音色に注目しながら、親子の情愛と悲哀を感じ取る。
- ③郷土の人形浄瑠璃のすばらしさを理解し、継承しようとする思いを持つようになる。

○指導計画

第一次(1 時間) 郷土の人形浄瑠璃について知る。

第二次(1 時間) 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を直接鑑賞する。

第三次(1 時間) 郷土の人形浄瑠璃を解説する記事を書く。

○指導内容と指導方法

時	第一次（1時間）	第二次（1時間）	第三次（1時間）
段階	（体験・意識化）	（体験・内面化）	（内面化）
指導 内容	指導内容：日本の伝統音楽：速度の変化や声の音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚と 登場人物お弓お鶴親子の情愛と悲哀の感受		
主 な 学 習 活 動	<ul style="list-style-type: none"> ・阿波人形浄瑠璃の起源を知る。 ・勝浦座の人の話を聞く。 ・勝浦座が演じる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を鑑賞する。 ・後ぶりという人形の心情表現を知る。 ・人形を遣う。 ・本時の学習のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉のあらすじを知る。 ・《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を鑑賞し、感じ取ったことを記述する。 ・再度鑑賞し、声の音色や登場人物の心情について、述べる。 ・太夫の話を聞く。 ・本時の学習のまとめをする 	<ul style="list-style-type: none"> ・勝浦座が演じる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を鑑賞する。 ・感じ取ったことを記述する。 ・郷土の人形浄瑠璃を解説する記事を書く。 ・発表する。 ・本時の学習のまとめをする
指導 形態	音楽担当教師 MK (T1) 筆者 (T2) による一斉指導 勝浦座長池内勲と座員による指導	筆者 (T1) 太夫竹本友和嘉 (T2) 音楽担当教師 MK (T3) による一斉指導	筆者 (T1) 音楽担当教師 MK (T2) による一斉指導
指 導 上 の 留 意 点	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを用いて、阿波人形浄瑠璃の起源を理解させる。 ・古来から勝浦の人々の生活の中に人形浄瑠璃がいきづいていたことを理解させる。 ・勝浦座が演じる《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の「サワリ」の部分の鑑賞させ、親子の情愛と悲哀にふれさせる。 ・後ろぶりや泣くという型を知り、人形を遣うことによって、登場人物の悲しい心情を表現していることを理解させる。 ・本時のまとめとして、勝浦座の人に自分の思いや考えを伝えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・声の音色に、生徒の注意が向くようにする。 ・お弓お鶴の情愛と悲哀が顕著に表されている三つの場面を直接鑑賞させ、ワークシートに、声の音色や音高とお弓お鶴の心情について記述させる。 ・各場面ごとに、より詳細に親子の情愛と悲哀を深く感じ取れるように太夫とともに支援する。特に、「と聞いてびっくり」「あいたいこっちや」「ひきよせ」「ふりかえり」という部分の声の音色に注目し、お弓お鶴の心情を感じ取れるようにする。 ・太夫の話を通して、息遣いが大切なことを捉えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・太夫の声の音色に注目しながら鑑賞させる。 ・太夫と三味線と人形が一体となって、親子の情愛と悲哀を表現していることに注意を促す。 ・阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化について、自分の考えを書かせ、発表させる。 ・本学習のまとめとして、全員で、模倣して、第一の場面「シテその親達の名は〜うたがいのない我が娘」を語らせる。

評 価 計 画	<ul style="list-style-type: none"> ・阿波人形浄瑠璃に興味や関心を 持つて取り組んでいる。 ・勝浦の人々の生活の中に人形浄 瑠璃がいきづいていることを理解 している。 ・人形が登場人物の心情を表現し ていることを理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・声の音色などを変化させながら、 親子の情愛と悲哀を表現しているこ とを感じ取っている。 ・息を遣って、太夫が声の音色や強 弱、速度を変化させながら、情を語 っていることに注意を向けている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・映像による鑑賞を通して、深 く親子の情愛と悲哀を感じ取っ ている。 ・郷土の伝統文化を継承しよう とする思いを持つようになって いる。
------------------	---	--	---

この実践において、声の音色に注意を促しながら親子の情愛と悲哀を生徒に感じ取らせる手だてを、次のように工夫した。第一次では、勝浦座の座長と座員による直接指導を通して、人形がお弓とお鶴の心情、特に、親子の離別という悲哀を表現していることを理解させ、その後、人形に命を与えている太夫の声に注意が向くようにした。第二次では、生徒が学習することが容易な床本を新たに作成し、生徒の目の前で語っている太夫の声から、お弓お鶴親子の情愛と悲哀を感じ取れるようにした。本次では、特に、生徒が学習することが容易な床本を作成し、このような人間感情の様態が顕著に表現されている三つの場面に注目しながら鑑賞させた。第三次では、映像によって、太夫と三味線と人形の三業が一体となって、人間感情を表現していることを理解させた。

以上のように、本実践では、生徒に親子の情愛と悲哀を感じ取らせるために、勝浦町を拠点として伝承活動をしている人形座の人や太夫と教師との連携を図った。特に、第二次では、太夫から直接指導を受けることによって、親子の情愛と悲哀を深く感じ取れるようにした。

第二項 生徒の活動の様子

この実践における生徒の活動の様子は、以下のようであった。

第一次では、当初、生徒は、阿波人形浄瑠璃の起源について、ワークシートの空白を埋めながら情報を確認していった。この作業は、難しかったようで、意欲的に取り組んでいる生徒の姿があまりみられなかった。

次に、地域の人形座、勝浦座の人から、「勝浦では、江戸時代から、春秋の社日に久国の地神さんで、秋には大宮八幡神社で式三番叟を奉納をしている」という話を聞いて、生徒は、勝浦町の人形芝居が古くから演じられていたことを知り、驚いた表情をしていた。また、座長から「昭和時代には、人形の保管庫の火災や第二次世界大戦によって演じられない時が二回ありましたが、私たちは人形を揃え、一生懸命勝浦の文化を守ろうと頑張ってきました」という話を聞いて、生徒は、尊敬のまなざしを向けていた。そし

て、「熱い思いが伝わってきた」「座長さん達はすごい」という感想を述べていた。また、生徒は、ワークシートに、「食べるものがない時代に、みんなのお金を集めて人形を揃えたことに驚きました」「一からつくるという強い思いがあったから、続いているのだと思いました」と記述していた。

その後、生徒は、勝浦座が演じる《傾城阿波の鳴門》〈順札歌の段〉の「サワリ」の部分（第三の場面）の映像をみた。ここでは、下をむいて、映像をほとんどみていない生徒の姿と、映像を真剣にみている生徒の姿とがみられた。生徒 YS は、鑑賞後、直ちに手を挙げて、「二人がふんどしみたいなものを引っ張りあっている、あれは何ですか」と質問していた。「あれはお弓が持っている手ぬぐいで、母と子が別れを惜しんでいる場面です」という勝浦座の人からの説明を受けて、彼は、「あの二人は親子だったのか、知らなかった」と大きな声を出していた。そして、「お鶴を帰す、ひきとめる」と言いながら、手を左右に動かしていた。他の生徒も、ワークシートに、「お弓の揺れている気持ちを表していたようにみえた」「人間が人形を動かして、お弓の気持ちを表している、奥が深い」と記述していた。

次に、生徒は、勝浦座の人達が行う「うしろぶり」の実演を目にして、人形によって深い悲しみを表現する方法が仕掛けられていることを理解するようになった。そして、生徒は、「人形の動きが激しい」「前後に体を大きく振っている」と述べ、人形を遣いたそうにしていた。音楽担当教師 MK が「だれかしたい人いませんか」というと、生徒 AA が前に出ていった。彼女は、勝浦座の人から指導を受けながら、お弓の人形で「うしろぶり」を試み、「人形が重いので、前後に振ることが難しい」という感想を述べていた。また、「勝浦座の人は手や足の動きがなめらかで、目線が調節されている。さすがプロは違う」とワークシートに記述していた。他の生徒は、「もっといろんなことを知りたくなった」「今まで面白くないと思ってちゃんとみていなかったけど、これからはしっかりみたいと思います」と記述していた。このように、第一次では、生徒は、郷土勝浦町の人形浄瑠璃の人形による表現の方法を知り、これによって、登場人物の心情が表現されていることを理解し、関心や意欲を示すようになっていった。

第二次では、当初、生徒は、六コマ漫画を通して、《傾城阿波の鳴門》〈順札歌の段〉のあらすじを把握していった。そして、「お鶴がかわいそう」「お鶴は母と気づいていないみたいだ」と発言していた。

次に、生徒は、《傾城阿波の鳴門》〈順札歌の段〉の三つの場面を、太夫の語りの実演を通して鑑賞した。この時間に、生徒は、この実演を二回鑑賞した。第一回目の鑑賞では、生徒は、竹本友和嘉太夫の語りを聴いて、各場面の声の音色や音高とお弓お鶴の心情につ

いて、気づいたことや感じ取ったことをワークシートに記述した。第一の場面については、生徒は、「お弓の声は低く、お鶴の声は高い」「途中で急に速くなった」ことに気づいていた。また、この場面を「お弓が驚いている場面」と特徴づけていた。第二の場面については、生徒は、「お鶴は小さい声で、悲しそうに言っている」「[語る速度が]ゆっくりしている」と記述していた。また、これらの気づきから、「お鶴はとてもつらい気持ち」と感じ取っていた。第三の場面については、生徒は、お弓の「^{ことば}詞」について「コレもういにやるかという出だしが強い」ことやご詠歌について「言葉を長くのばして歌っている」と記述していた。また、これらの気づきから、「お鶴を帰したくない気持ち」「別れたくない気持ち」と感じ取っていた。

第二回目の鑑賞では、生徒は、筆者と太夫からの指導を受けながら、親子の情愛と悲哀が顕著に顕れている部分に注目し、感じ取ったことをワークシートに記述した。生徒は、第一の場面の「シテその親たちの名は何というぞいの」というお弓の「^{ことば}詞」の音色を、「紫色のような」「青色のような」「力強い感じ」「無糖のコーヒー」と喩えていた。一方、「母様の名はお弓と申します」というお鶴の「^{ことば}詞」の音色を、「オレンジ色のような」「赤色のような」「かわいい感じ」「微糖のコーヒー」と喩えていた。ここでは、生徒は、声の音色を、色や容姿、味に喩えて記述していた。また、「ときいてびっくり」という部分に注目して、「太夫の声が急に大きく重い感じの声になった」と特徴づけていた。また、このことから、この場面の登場人物の心情について、「お弓が驚いている」「お弓が苦しんでいる」と感じ取っていた。続いて、生徒は、第二の場面の「あいたいことじゃ あいたいことじゃ」という部分に注目し、「次第に声が強く叫ぶような感じになっていた」と特徴づけていた。また、このことから、「早く親に会いたい気持ち」を感じ取っていた。「たたかれたり」の中の「たー」「たー」という部分に注目し、『たー』とのぼす声が次第に濃くなっていた」「泣いているような声」と喩えていた。他の生徒は、『あいたーい』は濃いオレンジ色」と喩えていた。続いて、第三の場面の「ひきよせ」という部分に注目し、生徒は、ワークシートに、「太夫は、『え』をのぼしながら声の色を変えていた」と記述していた。また、「ふりかえり」という部分について、「ふりかえりイイイと音が下がっていき、寂しい感じになっていた」と感じ取っていた。そして、生徒は、自ら「ふりかえりイイイー」と模倣していた。このように、主体的に表現しようとしていた生徒もみられた。

三つの場面の鑑賞の後、生徒は、太夫竹本友和嘉の話を聞いた。「私たち太夫は情を語っています。息遣いによって、声の音色や強弱、速度を変化させながら、登場人物の心情を表現しています」という太夫の話を聞いて、生徒は、「太夫は息をつかってお弓とお鶴の心の中を語っていた」「息が大切なことを知った」と述べているように、息遣いに注目

するようになった。このように、第二次では、生徒は、教師と太夫による指導を通して、声の音色に注意を向けながら登場人物の心情を感じ取るようになってきた。特に、心情表現に密接に関わっている息遣いの大切さに気づくようになってきた。

第三次では、生徒は、当初、勝浦座が演じている《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を、映像によって鑑賞した。第一次の時とは異なり、くいいるような目つきで鑑賞する生徒の姿がみられた。目に涙を浮かべていた生徒の姿もみられた。

鑑賞後、生徒は、太夫と三味線、人形による表現、お弓お鶴の心情について、ワークシートに記述していった。第一の場面について、生徒は、「お弓がびっくりしている所は、太夫の声も三味線の音も大きく、人形の動きも大きくなっていた」「ときいてびっくりという部分は、重く迫力がある声で、お弓がとても驚いた気持ち表れていた」と記述するように、お弓の驚きの心情を感じ取っていた。また、他の生徒は、『『いわんとせしが』のところは、青からだんだん黒い感じの声になっていき、自分が母といえない辛い気持ちが表われていた」と記述しているように、声の音色の特徴からお弓の辛い心情を感じ取っていた。第二の場面について、「お鶴が泣いている所は、太夫の声が悲しい感じで、三味線の音が多く、人形は本当に泣いているような動きをしていた。お鶴のとても悲しい気持ちを表現していた」と記述しているように、声の音色や三味線と人形の表現から、お鶴の悲しい心情を感じ取っていた。第三の場面について、生徒は、「太夫は『ひきよせええー』と、「え」をのばして、声の色をいろいろ変化させていた。お弓とお鶴が手ぬぐいを引きあっていた。お弓がお鶴を帰したくない気持ちがすごくでていた」と記述しているように、産字における声の音色と人形による心情表現から、お弓の子への情愛を感じ取っていた。

次に、生徒は、郷土の人形浄瑠璃を解説する記事を書いていった。その記事は、3行から10行位の分量であった。その後、生徒は、自分が書いた記事を発表しあった。生徒K Uは、「人形浄瑠璃は感動的なものです。特に、太夫さんの声がすばらしいです。スピードを変えたり大きさや色を変えたりして、気持ちを語っています。一度みてください」と発表していた。また、生徒I Kは「阿波人形浄瑠璃というのは徳島の伝統芸能です。木偶という人形と三味線と語りによって情が表現されています。太夫は、その場面場面の情景や登場人物の気持ちを語っています。(中略)ぜひみてください」と発表していた。ここでは、生徒によって、阿波人形浄瑠璃の魅力が語られていた。

最後に、本学習のまとめとして、生徒は、第一の場面の「シテその親達の名は何というぞいの(中略)疑いもない我が娘」という部分を実際に語ってみた。ここでは、筆者の語りを大きな声で模倣する姿がみられた。このように、第三次では、生徒は、鑑賞を通して、三業が一体となってお弓お鶴の心情が表現されていることを理解し、郷土の人形浄瑠璃のすばらしさを認識するようになってきた。

第二節 分析の結果からの考察

第二節では、生徒が毎時間記述したワークシートやイメージマップ図、自己評価表、および、映像などの授業記録、音楽担当教師 MK へのインタビューをもとにして、次の四つの視点から分析し考察した。

- ・ 第一の視点 速度（緩急）の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした
楽音構造の知覚
- ・ 第二の視点 親子の情愛と悲哀の感受
- ・ 第三の視点 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識
- ・ 第四の視点 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

前章と同様に、第一の視点では、鑑賞を通して、「詞」や「地（地合）」における速度の変化と登場人物お弓お鶴の声の強弱、音高、音色に生徒が注意を向けていたか、第二の視点では、お弓の我が子への情愛とお鶴の親への情愛、離別の悲しさを生徒が感じ取っていたか、第三の視点では、徳島の伝統文化の価値について生徒の認識が深まっていたか、第四の視点では、阿波人形浄瑠璃に対して興味・関心・意欲を示し、生徒が今後も学び続けようとする思いを持っていたかについて考察した。その結果、以下のことが明らかになった。

第一項 速度（緩急）の変化と声の強弱、音高、音色に注目した楽音構造の知覚

(1) 速度（緩急）の変化について

この実践では、第二次(1 時間)において、阿波人形浄瑠璃の音楽、特に、太夫の声に焦点をあてた授業を展開した。生徒は、太夫竹本友和嘉の語りを聴き、感じ取ったことをワークシートに記述した。そこで、この項では、第二次に注目することになる。

ワークシートには、速度の変化について、次のように記述されていた。

表 1 速度（緩急）の変化

	速度(緩急)の変化
第一の場面	・ 速い部分と遅い部分がある。 ・ お鶴が親の名をいう場面は、ゆっくりしていた。 ・ 「と聞いてびっくり」という所から急に速くなった。
第二の場面	・ お鶴は旅の様子をゆっくりしゃべっている。

	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に遅い。 ・「たーたーたかかれたり」の所は、遅く言っていた。
第三の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・「これもういにやるか」は、速く言っていた。 ・速いところと遅いところがある。 ・セリフでないところはゆっくりしている。

生徒は、速度が変化していたことに注意を向けていた。つまり、第一の場面に関する記述「お鶴が親の名をいう場面は、ゆっくりしていた」には、「父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」というお鶴の「詞」^{ことば}をゆっくり語っていたことに注意を向けていたことが表れている。特に、『と聞いてびっくり』という所から急に速くなった」には、この前にあるお鶴の「詞」^{ことば}をゆっくり語り、「と聞いてびっくり」という「地（地合）」を非常に速く語っていたことに注意を向けていたことが表れている。また、第二の場面に関する記述「お鶴は旅の様子をゆっくりしゃべっている」には、「イエイエ恋しい父様や母様（後略）」というお鶴の「詞」^{ことば}をゆっくり語っていたことに注意を向けていたことが表れている。第三の場面に関する記述「速いところと遅いところがある」からは、太夫が「コレもういにやるか」というお弓の「詞」^{ことば}を速く語り、「ふり返り」という「地（地合）」を遅く語っていたことに注意を向けていたことが確認される。このように、ワークシートの記述から、生徒が速度の変化に注目しながら、三つの場面の楽音構造を知覚していたことが窺われる。

(2) 声の強弱について

ワークシートには、声の強弱について、次のように記述されていた。

表2 声の強弱

	声の強弱
第一の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・「と聞いてびっくり」の部分は、急に大きくなった。 ・強弱のつけ方の差が大きい。 ・お弓の気持ちが高ぶっている所は大きい。
第二の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは小さかったが、後半大きくなった。 ・「あいたいことじゃ」からクレシェンドしている。 ・「あいたーい」と、とても大きい声でお鶴が叫んでいる。 ・「たまりかね」という部分はフォルテになっていた。

第三の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓が別れたくない場は、大きくなっている。 ・「ふりかえりイイイ」とだんだん小さくなっている。 ・「母様にあわしてたベー」は、非常に大きい声で言っていた。
-------	--

第一の場面に関する記述「『と聞いてびっくり』の部分は、急に大きくなった」には、生徒が声の強弱に注意を向けていたことが表れている。また、「強弱のつけ方の差が大きい」には、お弓とお鶴の「^{ことば}詞」、および、「地(地合)」の声の強弱に注意を向けていたことが表れている。特に、「お弓の気持ちが高ぶっている所は大きい」からは、お弓の動作や心の中を表している「地(地合)」の部分の声の強弱に注意を向けながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、お弓の高揚した心情を感じ取っていたことが窺われる。第二の場面に関する記述「初めは小さかったが、後半大きくなった」から、生徒が声の強弱に注意を向けながら楽音構造を捉え、野宿しながら一人で親を探しているというお鶴の悲しい心情を感じ取っていたことが窺われる。「『あいたいことじゃ』からクレシェンドしている」「『あいたーい』と、とても大きい声でお鶴が叫んでいる」からも、声の強弱に注意を向けながら楽音構造を捉え、お鶴の親への情愛を感じ取っていたことが窺われる。さらに、第三の場面に関する記述「『母様にあわしてたベー』は、非常に大きい声で言っていた」からも、このことが窺われる。また、「お弓が別れたくない場は、大きくなっている」には、生徒が声の強弱に注意を向けながら楽音構造を捉え、お弓の子への情愛を感じ取っていたことが表れている。特に、「『ふりかえりイイイ』とだんだん小さくなっている」には、生徒が声の強弱に詳細な注意を向けていたことが表れている。このように、ワークシートの記述から、生徒が声の強弱に注目しながら、三つの場面の楽音構造を知覚していたことが確認された。

(3) 声の音高について

ワークシートには、声の音高について、次のように記述されていた。

表3 声の音高

	声の音高
第一の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・お弓の声は低い、お鶴の声は高い。 ・セリフの部分は高く、セリフでない部分は低い。 ・「と聞いてびっくり」は、とても低い。
第二の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・「みる母親は」の所は低い。

	<ul style="list-style-type: none"> ・「たー」「たー」と二つめが少し高くなっている。 ・お鶴は高い声で「イエイエ～」と静かに語っている。
第三の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・「ふりかえりイイイー」とだんだん下がっていく。 ・お鶴の声はお弓よりも高くしゃべっている。 ・あがったり下がったりしている。

第一の場面に関する記述「お弓の声は低い、お鶴の声は高い」には、「シテその親達の名は何というぞいの」というお弓の「詞」を低く語り、「父様の名は十郎兵衛（中略）お弓と申します」というお鶴の「詞」を高く語っていることに注意を向けていたことが表れている。ここには、生徒が、登場人物の声の音高を対照的に捉えていたことも表れている。また、「セリフの部分は高く、セリフでない部分は低い」には、登場人物の「詞」を高く語り、「地(地合)」を「詞」よりも低く語っていたことに注目していたことが表れている。第二の場面の記述「『みる母親は』の所は低い」から、「地(地合)」の声の音高に注目しながら、楽音構造を捉えていたことが窺われる。また、「『たー』『たー』と二つめが少し高くなっている」には、生徒が声の音高を詳細に感じ取っていたことが表れている。第三の場面の「『ふりかえりイイイー』とだんだん下がっていく」にも、生徒が声の音高を詳細に感じ取っていたことが表れている。このように、ワークシートの記述から、生徒が声の音高に注目しながら、三つの場面の楽音構造を知覚していたことが窺われる。特に、「たー」や「イイイー」という音価の長い部分の声の音高に注目していたことが確認された。

(4) 声の音色について

生徒の自己評価表において、第一の場面の「お弓とお鶴の声の音色は同じだと思いますか」という問いに対し、「違う」と回答した生徒は、20人(22人中)いた。つまり、生徒は、太夫が声の音色を変えて、第一の場面におけるお弓の「詞」とお鶴の「詞」を語っていることに注目していた。また、第三の場面の「ふり返り」という部分では、太夫が語る「『イー』」の声の音色は、変化していましたか」という問いに対して、「変化していた」と回答した生徒は、16人(22人中)いた。さらに、「太夫は息を遣って声の音色を変えていることを感じ取れましたか」という問いに対して、「感じ取れた」と回答した生徒は、11人いた。つまり、約7割の生徒(16人)は、産字を語る太夫の声の音色の変化に注意を向けており、そのうちの約7割の生徒(11人)は太夫の息遣いにも注意を向けていた。また、ワークシートには、三つの場面の声の音色について、次のように記述されていた。

表4 声の音色

	お弓の声の音色	お鶴の声の音色
第一の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・力強い，強い ・重い，重たい ・無糖のコーヒー ・紫，青 	<ul style="list-style-type: none"> ・弱々しい，弱い ・軽い，可愛い ・微糖のコーヒー ・オレンジ，赤
第二の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・辛そうな，悲しそうな ・紫，青 	<ul style="list-style-type: none"> ・寂しそうな，悲しそうな，辛そうな ・泣いているような ・オレンジ，赤，水色，青，濃い青
第三の場面	<ul style="list-style-type: none"> ・暗い，重い ・紫，青 ・声の色が変化している。 ・濃くなっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・悲しそうな，恋しそうな ・オレンジ，赤，真っ赤，青，紺 ・声の色が変化している。 ・濃くなっている。

生徒は、目の前で太夫の語りを聴いて、第一の場面のお弓の声の音色を「力強い」「強い」「重い」「重たい」、お鶴の声の音色を「弱々しい」「弱い」「軽い」「可愛い」と記述していた。つまり、第一の場面における登場人物の声の音色を、生徒は形容詞で喩えていた。また、他の生徒は、お弓の声の音色を「無糖のコーヒー」、お鶴の声の音色を「微糖のコーヒー」というように、味で喩えていた。さらに、お弓の声の音色を「紫」「青」、お鶴の声の音色を「オレンジ」「赤」というように、色で喩えていた。ここでは、生徒は、登場人物の声の音色を寒色と暖色で対比させていた。さらに、彼らは、第二の場面におけるお鶴の声の音色を、「オレンジ」「赤」「水色」「青」「濃い青」と喩えていた。ここでは、「水色」「青」「濃い青」という声の音色に関する記述が増えており、このことによって、生徒がお鶴の悲しい心情を寒色系で喩えていたことが窺われる。他の生徒は、第二の場面におけるお弓の声の音色を「辛そうな」「悲しそうな」、お鶴の声の音色を「寂しそうな」「悲しそうな」「辛そうな」「泣いているような」というように、心情を表す言葉で喩えていた。また、声の音色を色で喩えていた生徒は、第三の場面について、「声の色が変化している」「濃くなっている」と記述していた。このように、ワークシートの記述から、声の音色に注目しながら、三つの場面の楽音構造を知覚していたことが確認された。特に、声の音色を色で喩えている生徒は、声の音色に詳細な注意を向けていた。

第二項 親子の情愛と悲哀の感受

次に、第二の視点、お弓お鶴親子の情愛と悲哀の感受について検討する。ここでは、第三学年 A 組の生徒の中から、速度の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚において典型的な差が顕著にみられる生徒 SK，生徒 YU，生徒 TO の 3 名を抽出し、彼らのワークシートの記述内容より、太夫の実演を鑑賞して、お弓の子への情愛とお鶴の親への情愛、離別の悲しさという悲哀の感受について考察する。

楽音構造を知覚するために注意が向けられていた側面と登場人物の心情に関する記述は、以下のものであった。

表 5 速度の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚と登場人物の心情の感受

	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受
SK (女)	(第一の場面) ・速度の変化と声の強弱 「と聞いてびっくり」の所は、 <u>急に速く、大きくなった。</u> ・声の音色 <u>お弓の声は紫，お鶴の声はオレンジ</u>	・お弓がすごく驚いた。 ・お鶴は目の前にいる人が母だと気づいていない。
	(第二の場面) ・速度の変化と声の強弱 お鶴は、 <u>ゆっくり、小さい声で語っていた。</u> ・声の音色 <u>本当に泣いているような声だった。「たーたーたたかれたり」の所は、つらそうな声だった。</u> <u>「あいたーい」の声の色は、赤</u>	・野や山でねたり、たたかれたりして、一人で親を探しているお鶴の悲しい、つらい気持ち ・お鶴の話をきいてお弓も辛くなる。 ・悲しい、つらい気持ち ・はやく親に会いたい気持ち
	(第三の場面) ・速度の変化 <u>すごくゆっくりしている。</u> ・声の音高 「ふり返りイイイ」の所は、次第に <u>下がっている。</u> ・声の音色 「ひきよせエー」の所は、声の感じが違っていた。 <u>声の色が、濃くなった。</u>	・一緒にいたい気持ち ・お弓もお鶴も名残が惜しい。 ・別れたくない。 ・お弓もお鶴も別れが悲しい。

YU (男)	(第一の場面) ・ 速度の変化 速いところと遅いところがある。 ・ 声の強弱 最後の方は大きい。 ・ 声の音色 お弓とお鶴の声の感じが違う。	・ お弓がびっくりしている。
	(第二の場面) ・ 速度の変化 セリフ以外は少し速い。 ・ 声の強弱 セリフは小さく言って、それ以外を大きく言っている。	・ お弓は <u>とても辛い</u> ・ お鶴は <u>悲しい</u> 。
	(第三の場面) ・ 速度の変化 ゆっくりしている。 ・ 速度の変化と声の強弱 セリフの所は速さや強弱がはっきりしていて、感情がわかりやすい。	・ もう一度 <u>顔がみたい</u> 。 ・ <u>早く親に会いたい</u> 。
TO (女)	(第一の場面) ・ 声の強弱 お弓の声が急に大きくなった。	・ お弓が驚いているようだった。
	(第二の場面) ・ 声の音高 お鶴の声が高かった。	
	(第三の場面) ・ 声の強弱 出だしは <u>とても大きい</u> 。	

(速度の変化、声の音高、音色に注意を向けていることが表れている言葉に実線、登場人物の心情を感じ取っていることが表れている言葉に点線を筆者が付した。)

生徒 SK は、太夫の実演を鑑賞し、「お弓の声は紫、お鶴の声はオレンジ」と記述しているように、登場人物の声の音色を色で喩えていた。特に、『あいたーい』の声の色は

赤」と記述しているように、生徒 SK は、声の音色に注目しながら、お鶴の親に会いたい心情を感じ取っていた。つまり、彼女は、「あいたいこっちゃ（中略）あいたい」というお鶴の「詞」^{ことば}を鑑賞し、声の音色に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、親への情愛を深く感じ取っていた。さらに、『ひきよせエエー』の所は、声の感じが違っていた」「別れたくない」と記述しているように、生徒 SK は、声の音色に注目しながら、お弓の子への情愛も深く感じ取っていた。つまり、彼女は、「ひきよせエエー エエエー エエエー（後略）」という「地(地合)」を鑑賞し、「エー」という産字の音色に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、母親の子への情愛を詳細に感じ取っていた。特に、「声の色が濃くなった」「お弓もお鶴も別れが悲しい」という記述内容からは、生徒 SK が親子の離別という悲哀を詳細に感じ取っていたことが認められる¹⁾。このように、生徒 SK の記述内容から、彼女が声の音色に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、親子の情愛と悲哀を詳細に感じ取っていたことが確認された。

生徒 YU は、太夫の実演を鑑賞し、「セリフ以外は少し速い」と記述しているように、速度の変化に注目しながら、お弓の辛い心情を感じ取っていた。つまり、彼は、「見る母親はたまりかね」という「地(地合)」を鑑賞し、速度の変化に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、お弓の子への情愛を感じ取っていた。さらに、生徒 YU は、「セリフの所は速さや強弱がはっきりしていて、感情がわかりやすい」と記述しているように、特に、速度の変化に注目しながら、お鶴の親に会いたい心情を感じ取っていた。つまり、彼は、「どこをどうして尋ねたら（中略）南無大悲の観音様」というお鶴の「詞」^{ことば}を鑑賞し、特に、速度の変化に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、お鶴の親への情愛を感じ取っていた²⁾。このように、生徒 YU の記述内容から、彼が、特に、速度の変化に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、親子の情愛を感じ取っていたことが確認された。しかし、生徒 YU のワークシートには、親子の離別という悲哀に関する記述がみられなかった。声の音色については、「お弓とお鶴の声の感じが違う」と述べているだけで、特に、具体的に記述されていなかった。

生徒 TO は、太夫の実演を鑑賞し、「お弓の声が急に大きくなった」と記述しているように、声の強弱に注目しながら、お弓の驚いた心情を感じ取っていた。つまり、彼女は、「ときいてびっくり」という「地(地合)」を鑑賞し、声の強弱に注目しながら楽音構造を捉え、これをよりどころとして、お弓の驚いた心情を感じ取っていた。しかし、生徒 TO は、太夫の語りを目の前で鑑賞したにもかかわらず、ワークシートには親子の情愛と悲哀に関する記述を全くしていなかった³⁾。声の音色に関する記述をも全くしていなかった。

以上のように、声の音色に注意を向け、色で喩えていた生徒は、このような人間感情の様態を詳細に感じ取っていた。それに対して、声の音色に注意を向けていなかった生徒は、太夫の実演を鑑賞したにもかかわらず、親子の情愛と悲哀を感受するまでには至っていなかった。したがって、生徒の注意を声の音色に向けさせ、太夫の声から親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を感じ取れるよう支援する必要性が確認された。

第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

次に、第三の視点、郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識について、検討する。ここでは、前項で抽出した生徒 SK、生徒 YU、生徒 TO の第三次におけるワークシートの記述内容から、伝承者の実演を鑑賞して、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》という郷土の伝統文化の価値を認識しているかについて考察する。

郷土の伝統文化に関する記述は、以下のようであった。

表 6 楽音構造の知覚と登場人物の心情の感受と郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受	郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識
SK (女)	・特に、 声の音色 に注目 目、声の音色の変化： お弓の声の色は紫、 お鶴の声の色はオレンジ、赤、 色が濃くなる。	・お弓の驚いた心情 ・親子の情愛 ・悲哀	・勝浦座の人の話を聞いて、火事になったという困難を乗り越えて、 <u>伝統文化を守り続けてきたことは大変すばらしいと思った。</u> ・ <u>自ら積極的に参加して、伝統を伝えていかなければならない。</u>
YU (男)	・特に、速度の変化に注目 「詞」と「地(地合)」 における速度の変化	・お弓の驚いた心情 ・お鶴の苦しい心情 ・親子の情愛	・昔の人達は火事で人形を失って、 <u>みんなでお金を出しあって人形を揃えて頑張ってきたことはすごい。</u> ・人形浄瑠璃をする人がいなくなると勝浦の人形浄瑠璃がなくなってしまうので、 <u>若い人達に受けついでいてほしい。</u>
TO (女)	・特に、強弱に注目 お弓の声の強弱	親子の情愛と悲哀を感受しているような記述はみられなかった。	・郷土の伝統文化の価値に関する認識を持っているような記述はみられなかった。

(郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識が表れている言葉に実線を筆者が付した。)

生徒 SK は、「勝浦座の人の話を聞いて、火事になったという困難を乗り越えて、伝統

文化を守り続けてきたことは大変すばらしいと思った」と記述しているように、伝承者との関わりを通して、郷土の伝統文化を継承することのすばらしさを捉えている。そして、「自ら積極的に参加して、伝統を伝えていかなければならない」と記述しているように、生徒 SK は、自ら阿波人形浄瑠璃の伝承活動に関わり、郷土勝浦の伝統文化を継承していかなければならないと思っている。つまり、彼女は、人形座の人達や太夫による〈順礼歌の段〉を直接鑑賞し、特に、声の音色に注目しながらお弓お鶴親子の情愛と悲哀を詳細に感じ取ったことをよりどころとして、主体的に、郷土勝浦の伝統文化を継承するという思いを持つようになっていく。このように、生徒 SK は、特に、声の音色に注目しながら親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を感じ取り、これをよりどころとして、郷土の伝統文化の価値を認識していることが確認された。

生徒 YU は、「昔の人達は火事で人形を失って、みんなでお金を出しあって人形を揃えて頑張ってきたことはすごい」と記述しているように、伝承者との関わりを通して、郷土勝浦町の伝統文化を継承するために座員が心を一つにして活動をしてきたことをすばらしいと捉えている。また、生徒 YU は、「人形浄瑠璃をする人がいなくなると勝浦の人形浄瑠璃がなくなってしまうので、若い人達に受けついでいってほしい」と記述しているように、勝浦の若者によって、郷土の伝統文化が継承されることを期待すると捉えている。つまり、彼は、人形座の人達や太夫による〈順礼歌の段〉を直接鑑賞し、特に、速度の変化に注目しながら親子の情愛という人間感情の様態を感じ取り、これをよりどころとして、阿波人形浄瑠璃が継承されることを期待している。このように、生徒 YU は、自分以外の若者によって、郷土の伝統文化が継承されることを期待していることが確認された。しかし、生徒 YU が伝統文化を自律的に受け継いでいこうとする程度にまで、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していると確認することはできなかった。

生徒 TO は、伝承者の実演を鑑賞したにもかかわらず、阿波人形浄瑠璃の価値について全く記述していなかった。これまでの考察をふまえると、生徒 TO が、声の強弱に注目していたことが確認された。しかし、生徒 TO のワークシートの記述内容から、彼女が親子の情愛と悲哀を感受していることは確認されなかった。その結果、阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化の価値を認識していることも確認されなかった。

以上のように、声の音色を色で喩えている生徒は、感受した親子の情愛、悲哀をよりどころとして郷土の伝統文化の価値を認識し、自ら、継承していかなければならないという思いに至っていることが確認された。それに対して、親子の情愛と悲哀を感受できなかった生徒は、郷土の伝統文化の価値を認識していることを確認することができなかった。したがって、郷土の伝統文化の価値を認識させるためには、生徒の注意を声の音色に向けさせて、親子の情愛と悲哀を感じ取れるよう促すことが必要となる。

第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

次に、第四の視点、阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度について、検討する。ここでは、これまでの考察をふまえながら、抽出生徒 SK、生徒 YU、生徒 TO のワークシートの記述内容より、彼らが阿波人形浄瑠璃に対して興味・関心・意欲を示し、今後も学び続けようとする思いを持っていたかについて考察する。

阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する記述は、以下のようであった。

表 7 楽音構造の知覚、登場人物の心情の感受、郷土の伝統文化の価値に関する認識と阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

生徒	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受	郷土の伝統文化の価値に関する認識	阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度
SK (女)	・特に、声の 音色 に注目 音色の変化：お 弓の声の色は紫、 お鶴の声の色は オレンジ、赤色、 色が濃くなる。	・お弓の驚いた心情 ・親子の情愛 ・悲哀	・郷土の伝統文化の価値を認識 ・主体的に、郷土の伝統文化を 継承する。	・阿波人形浄瑠璃について <u>もっと知る</u> 。 ・木でできた人形を操り、感情を ふきこむ人形浄瑠璃。この人形浄 瑠璃の <u>すばらしさを友達や子ども</u> <u>に伝えていかなければならない</u> 。
YU (男)	・特に、 速度 の変化 に注目 「詞」と「地(地 合)」における 速度の変化	・お弓の驚いた心情 ・親子の情愛	・阿波人形浄瑠璃の魅力を把握 ・郷土の伝統文化の継承を期待	・今までは、人形しかみていなか った。 ・ <u>興味を少し持ったので、またみ</u> <u>たい</u> 。
TO (女)	・特に、 声の 強弱 に注目 お弓の声の強 弱	親子の情愛と悲哀を 感受しているような 記述はみられなかつ た。	・郷土の伝統文化の価値に関す る認識を持っているような記述 はみられなかった。	・主体的に関わろうとする姿はみ られなかった。

(阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する生徒の認識が表れている言葉に実線を筆者が付した。)

生徒 SK は、「阿波人形浄瑠璃についてもっと知る」と記述しているように、授業後も、阿波人形浄瑠璃について探究していきたいと思っている。ここでは、彼女が阿波人形浄瑠璃に興味を持ってきたことが表れている。さらに、生徒 SK は、「木でできた人形を操り、感情をふきこむ人形浄瑠璃。この人形浄瑠璃のすばらしさを友達や子どもに伝えていかな

ければならない」と記述しているように、主体的に、阿波人形浄瑠璃の伝承活動に取り組んでいかなければならないと思っている。つまり、彼女は、先に述べたように、阿波人形浄瑠璃の価値を認識したことをよりどころとして、主体的に、郷土の伝統文化を伝達するという思いを持つに至った。これらの記述には、彼女がこれからも学び続けようとする思いが育まれてきたことが表れている。このように、生徒 SK の記述内容から、彼女が生涯にわたって学び続けようとする思いを持ってきたことが確認された。

生徒 YU は、「今までは人形しか見ていなかった」「興味を少し持ったのでまたみたい」と記述しているように、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉に関心を向けている。つまり、生徒 YU は、先に述べたように、特に、速度の変化に注目しながら親子の情愛を感じ取り、次世代に郷土の伝統文化が継承されることを期待し、これをよりどころとして、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉をもう一度鑑賞したいという思いを持つようになっている。ここには、学校外において、学ぼうとする生徒 YU の意欲や態度が表れている。しかし、生徒 YU の記述内容からは、彼が生涯にわたって学び続けようとする思いを持っていることは確認されなかった。

生徒 TO は、伝承者の実演を鑑賞したにもかかわらず、阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する記述をしていなかった。先に述べたように、彼女には、お弓お鶴親子の情愛と悲哀を感受していたことや郷土の伝統文化の価値を認識していたことも確認されなかった。このように、生徒 TO の記述内容から、今後も学び続けようとする思いを確認することはできなかった。

以上のように、本実践においても、ワークシートの記述内容から、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していた生徒は、これからも学び続けようとする思いを持っていることが確認された。それに対して、阿波人形浄瑠璃の価値を認識していると認めることができなかった生徒には、今後も学び続けようとする思いを確認することができなかった。したがって、今後も学び続けようとする思いを生徒に持たせるためには、阿波人形浄瑠璃の価値を認識させることが必要となる。

第三節 実践の成果と課題

本実践では、前章の考察をふまえて、声の音色を中核的な学習内容とした授業を構想し、伝承者の実演を直接鑑賞する授業を展開した。第一次では、生徒は、郷土の人形座、勝浦座の人達による実演を直接鑑賞し、第二次では、生徒は、筆者が作成した床本を用い、親子の情愛と悲哀が表現されている三つの場面を語る太夫の語りを、直接鑑賞した。その後、第三次では、勝浦座と太夫の上演を映像によって鑑賞し、阿波人形浄瑠璃を解説する記事を執筆し、発表した。特に、本実践では、第二次(1 時間)において、太夫の声を目の前で

聴かせることによって、親子の情愛と悲哀を意識するよう促した。この実践について考察した結果、声の音色に注目しながら鑑賞していた生徒が親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を詳細に感じ取り、郷土の伝統文化の価値を認識し、今後も主体的に学び続けようとする思いを持っていたことが確認された。この生徒は、声の音色を色で喩え、親子の離別という普遍的な人間感情を深く感じ取っていた。一方、太夫の声を目の前で聴いたにもかかわらず、母お弓の驚きという表面的な感情しか把握していなかった生徒がいた。このような生徒は、声の音色に注意を向けながら、親子の情愛や悲哀という人間感情の様態を探究することができていなかった。また、郷土の伝統文化の価値を認識していたことも、学び続けようとする思いを持っていたことも確認できなかった。この原因は、時間の制約上、生徒に音楽的な活動を十分させられなかったことにあると考えられた。したがって、この実践から、声の音色に注意を向けさせることを可能にする表現活動を取り込んだ学習の場を工夫し、生徒の音楽的な活動を充実させる必要があることが明らかになった。親子の情愛と悲哀が顕著に表現されている場面の声の音色に生徒の注意を向けさせ、阿波人形浄瑠璃のすばらしを把握できるようにすることも必要であると捉えられた。そこで、本実践から、今後の課題として、鑑賞と模倣による表現を関連づけながら生徒の音楽的な活動を充実させる授業を構想し、親子の情愛と悲哀に関する学習の状況と郷土の伝統文化への認識の深まりに着目しながら、さらに教材としての可能性を検討していく必要があることが明らかになった。

注および引用文献

- 1) 生徒 SK は、イメージマップ図において、お弓の声の音色を「青、紫」お鶴の声の音色を「オレンジ、赤」で喩えていた。そして、「親子だと分かっても別れなければいけない」「つらい」「別れたくない」と記述していた。補足資料 14
- 2) 生徒 YU は、イメージマップ図において、「親子愛」と記述していた。補足資料 14
- 3) 生徒 TO は、親子と情愛と悲哀に関する記述をしていなかった。補足資料 14

第九章 鑑賞と表現との関連を重視した実践とその考察

第九章では、これまでの考察をふまえながら、生徒の音楽的な活動を充実させるために、太夫の指導を受けながら〈順礼歌の段〉の一節を語る授業を構想し、鑑賞と表現との関連を重視した授業を実践し、親子の情愛と悲哀に関する学習の状況と郷土の伝統文化への理解の深まりに着目しながら、考察した¹⁾。

第一節 授業実践の概要

実践は、平成 23(2011)年 1 月 14 日から 2 月 4 日にかけて、鳴門教育大学附属中学校第 1 学年 C 組(男 20 女 19 合計 39 人)と D 組(男 20 女 19 合計 39 人)の生徒を対象として行った。この実践では、筆者が学習指導計画と学習指導案を作成し、鳴門教育大学附属中学校の音楽担当教師、森本祥子が主な指導を行った。筆者は、副指導教員として授業に参加した。実践における第一次(1 時間)は、ワークシートを活用して、阿波人形浄瑠璃の起源と現状について、理解させた。その後、代表的な演目、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の一場面を、音源(MD)と映像(VTR)によって、鑑賞させた。第二次(2 時間)は、太夫の語りを模倣して語らせた。第三次(1 時間)は、素浄瑠璃と人形浄瑠璃を、映像によって、鑑賞させた。その後、阿波人形浄瑠璃に関する記事を執筆させ、発表させた。また、この実践では、生徒に、「阿波の一口浄瑠璃」²⁾と呼ばれていた状況を紹介し、徳島においては江戸時代から浄瑠璃が民衆の間に浸透していたことを把握させた上で、この語り物音楽に親しませた。特に、第二次においては、教師と太夫とが連携して、生徒一人ひとりが任意に選んだ一節の浄瑠璃を語れるように促した。

第一項 大夫の語りを模倣させた授業の指導計画と指導内容

この授業実践における指導計画は、以下のようなものである。

○題材 阿波人形浄瑠璃に親しみ、郷土の伝統文化のすばらしさを理解しよう

○教材 阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

○題材の目標

①阿波人形浄瑠璃のすばらしさを把握し、郷土の伝統文化を伝承することの大切さに気づく。

②太夫の語りを模倣して、登場人物お弓お鶴の心情を語る。

③速度の変化や声の音高、音色に注目しながら鑑賞し、親子の情愛と悲哀を感じ取る。

○指導計画

第一次(1 時間) 阿波人形浄瑠璃の歴史と現状について知る。

第二次(2 時間) 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を太夫の語りを模倣して、語る。

第三次(1 時間) 三つの場面を鑑賞し、阿波人形浄瑠璃に関する記事を書く。

○指導内容と指導方法

時	第一次(1 時間)	第二次(2 時間)	第三次(1 時間)
段階	(意識化)	(体験)	(内面化)
指導 内容	指導内容：日本の伝統音楽：速度の変化や声の音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚と登場人物お弓お鶴親子の情愛と悲哀の感受、および、それらの表現		
主 な 学 習 活 動	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題を把握する。 ・阿波人形浄瑠璃の起源と現状を知る。 ・代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の内容を知る。 ・第一の場面を音源(MD)で鑑賞する。 ・第一の場面を映像(VTR)で鑑賞する。 ・感じ取ったことを発表する。 ・本時のまとめをする。 	(第1時) <ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題を把握する。 ・模倣して、第一の場面を語る。 ・模倣して、第二の場面を語る。 ・男女混合グループを編成し、順番に一人ずつ語る。 ・本時のまとめをする。 ----- (第2時) <ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題を把握する。 ・模倣して、第三の場面を語る。 ・三つの場面を通して語る。 ・グループで協力して、発表する。 ・太夫の話を聞く。 ・本時のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題を把握する。 ・《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を、素浄瑠璃と人形浄瑠璃で鑑賞する。 ・阿波人形浄瑠璃に関する記事を書く。 ・発表する。 ・本時のまとめをする。
指導 形態	音楽担当教師森本祥子(T1)筆者(T2)による一斉指導	音楽担当教師森本祥子(T1)太夫竹本友和嘉(T2)筆者(T3)による一斉指導、小集団指導	音楽担当教師森本祥子(T1)筆者(T2)による一斉指導
指	・今も人々の生活の中に阿波人形	(第1時)	・太夫の声と三味線の音の音色に注目

導 上 の 留 意 点	<p>浄瑠璃がいきづいていることを理解させる。</p> <p>・《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉は、徳島と縁がある浄瑠璃であることを把握させる。</p> <p>・床本を読んで〈順礼歌の段〉の登場人物とあらすじを把握させる。</p> <p>・速度の変化や声の強弱、音色に注目しながら鑑賞し、第一の場面におけるお弓とお鶴の心情を感じ取れるように促す。</p>	<p>・太夫と向かい合って正座し、地声で語らせる。</p> <p>・教師の主導によって、速度の変化や声の音高、音色に注目しながら、お弓お鶴の心情を表現できるように促す。</p> <p>・第一の場面の「と聞いてびつくり」「疑いもない我が娘」「いわんとせしが」、第二の場面の「どこの」「野に寝たり山に寝たり」「たたかれたり」「あいたいことじゃ あいたい」の部分に注目させて語らせる。</p> <p>・グループでの表現活動がはかどるように支援する。</p> <p>----- (第2時)</p> <p>・第三の場面の「引き寄せて」「ふり返り」「ご詠歌」の部分に注目させて語らせる。</p> <p>・「お助けワークシート」を用いて産字の語り方を理解させる。</p> <p>・メリスマ的な旋律を意識させる。</p> <p>・親子の情愛や別れの悲しい心情を表現できるように支援する。</p> <p>・息遣いが声の音色や情の表現に深く関わっていることを把握できているか確認する。</p>	<p>しながら、鑑賞させる。</p> <p>・お弓とお鶴が手ぬぐいを引きあっている場面(第三の場面の「引き寄せて」)に注目させて鑑賞させ、親子の情愛と悲哀を感じ取れるよう支援する。</p> <p>・郷土の伝統文化に対する生徒の認識が深まっていくよう支援する。</p>
評 価 計 画	<p>・阿波人形浄瑠璃の起源と現状を理解している。</p> <p>・第一の場面における音楽の特徴と登場人物の心情を感じ取っている。</p>	<p>・速度の変化や声の音高、音色を変化させながら、情を語る事ができている。</p>	<p>・親子の情愛と悲哀を感じ取っている。</p> <p>・阿波人形浄瑠璃のすばらしさを把握し、郷土の伝統文化を継承することの重要性を認識している。</p>

この実践において、声の音色に注意を向けさせ、親子の情愛と悲哀を感じ取らせる手だてを、次のように工夫した。第一次では、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の第一の場面を、音源(MD)と映像(VTR)で鑑賞し、お弓お鶴の心情にふれるように促した。第二次では、太夫、竹本友和嘉の語りを目の前で聴き、模倣して語るという表現活動を通して、親子の情愛と悲哀を意識するように促した。その後、第三次では、生徒が語った場面を、太夫と三味線による素浄瑠璃と、太夫、三味線、人形という人形浄瑠璃の演奏形式で、映像(VTR)によって鑑賞し、親子の情愛と悲哀を深く感じ取れるように促した。特に、第二次では、音楽担当教師は、太夫を TT の一人として位置付けながら、指導にあたり、生徒の注意を声の音色に向けさせ、生徒がこのような人間感情の様態にふれるように支援した。

以上のように、本実践では、生徒に親子の情愛と悲哀を感じ取らせるために、鑑賞と表現との関連を重視した。特に、音楽担当教師と太夫が連携した指導を行い、模倣によって親子の情愛と悲哀を表現できるようにした。また、音源と映像で鑑賞させることによって、このような人間感情の様態を深く感じ取れるようにした。

第二項 生徒の活動の様子

この実践における生徒の活動の様子は、以下のようであった。

第一次では、生徒は、当初、阿波人形浄瑠璃の起源と現状について、ワークシートの空白を埋めながら、理解を深めていった。特に、生徒は、教師の補足説明を聞いて、主体的に、ワークシートの余白に、『小屋掛け』は仮設舞台での上演』『阿波の一口浄瑠璃』＝阿波ではだれでも浄瑠璃を一節語ることができた」と、赤ペンで書き込んでいた。このように、生徒は、意欲的に、阿波人形浄瑠璃の歴史に関する学習に取り組んでいた。

次に、生徒は、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の「シテ 其親たちの名は何といふぞいの（中略）いはんとせしが」という第一の場面を、音源(MD)によって、鑑賞した。ここでは、真剣に、太夫の声と三味線の音に耳を傾けている姿がみられた。鑑賞後、生徒は、「すごい」「同じ人が語っていることに気がついた」「三味線の音が入ると、そこから音楽が変化している」と、初発の感想を述べていた。また、生徒は、「お弓は自分の娘かと疑っている⇔高低差が大きい、ゆっくりした速度」と、ワークシートに記述していた。さらに、生徒は、この第一の場面を、映像(VTR)によって、鑑賞した。ここでは、視線をずっとテレビに向けている姿がみられた。口を動かしながら、映像を見ている姿もみられた。生徒は、「母親の驚いている様子⇔速度が変化している」「お鶴の悲しい気持ち⇔悲しそうな声で、必死になって親の名を言っている」と、ワークシートに記述していた。

その後、生徒は、挙手して、「ゆっくりになっているところから、お弓の懐かしさが伝

わってきた」「声がかすれているところから、お鶴が必死に親の名を伝えていることがわかった」と、発表していた。他の生徒は、友達の発表を聞いて、自分のワークシートに、「お鶴のうれしさ⇨声が少し高くなっている」「娘とわかった時のお弓の驚き⇨速度が速くなり、そわそわした声」「うれしさ、戸惑い、いろんな気持ち⇨速度の変化が大きく、強弱の差も大きい」と、書き加えていた。

本次の最後に、生徒は、教師から「次の時間は、太夫さんを講師に迎えて、みなさんにも語ってもらいます」という次時の活動を聞いて、「思い切った計画やなあ」「大胆な企画」「講師がくるの」と口々に語り、興味や意欲を示していた。このように、第一次では、生徒は、阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化に関する知識を深め、代表的な演目の一場面を鑑賞し、興味や意欲を示すようになった。

第二次では、生徒は、2 時間、浄瑠璃を語るという表現活動をした。太夫、竹本友和嘉と向かい合って正座して座り、模倣によって、〈順礼歌の段〉の三つの場面を語った。ここでは、次のような生徒の姿がみられた。

第1時間目において、当初、生徒は、太夫の実演を鑑賞し、「迫力がある」「すごい」「表情が豊かだ」という感想を述べていた。鑑賞後、生徒は、全員、大きな拍手をしていた。

生徒は、音楽担当教師から、「第一の場面では、『と聞いてびっくり』『疑いもない我が娘』『いはんとせしが』という言葉にこだわりながら、語っていきます」と、聞いて、この部分に線を引いていた。そして、太夫が語る「シテ 其親たちの名は何といふぞいの」というお弓の「詞」と、「アイ 父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」というお鶴の「詞」を聴いて、模倣して語り始めた。ここでは、女子の数名は、小さい声で、ほとんど口を動かさないで語っていた。一方、男子のほとんどは、大きな声を出して語っていた。つまり、地声で語ることに抵抗を感じていた生徒とそうでない生徒がいた。そこで、教師と太夫は、何度もこの「詞」を繰り返して、生徒に語らせた。すると、生徒は、次第に腹から声を出して、お弓の「詞」の音高を低くし、母親のような優しい感じの音色で、お鶴の「詞」の音高を高くし、娘のような可愛い音色の声で語るようになっていった。つまり、生徒は、登場人物を語り分けるようになっていった。

次に、生徒は、「と聞いてびっくり」という部分を聴いて、この「地(地合)」の詞章を語った。ここでは、生徒は、「と」を低い声で語り、「きいてびっくり」を少し高い声で、強く(フォルテ)、速く語って、お弓の驚いた心情を表そうとしていた。中には、「びっくり」という詞章を、二回繰り返していた者がいた。つまり、彼は、前次にこの場面を映像で鑑賞して、音楽の特徴とお弓の心情を捉えており、反復することによってお弓の驚いた心情を強調しようとしていた。

また、生徒は、太夫が語る「疑いもない我が娘」という部分を聴いて、この「地(地合)」

の詞章を語った。ここでは、生徒は、「うたがいもない」と低く、強い感じの声で語り、「わがむすめ」の音高を少し高くし、特に「むすめ」をごく強く(フォルテシモ)語って、お弓がお鶴を我が子だと確信した様子を表そうとしていた。さらに、生徒は、太夫が語る「いはんとせしが」という部分を聴いて、この「地(地合)」の詞章を語った。ここでは、生徒は、「いわんと」を低く、重い感じの声で語り、「せしがアー」とだんだん強く(クレシェンド)しながら、お弓の苦しい心情を表そうとしていた。つまり、生徒は、名乗りたくても名乗れないお弓の苦しい心情を、声の音高と強弱、重いという声の音色によって、表現しようとしているのであった。

その後、生徒は、第二の場面を演じる太夫の語りを直接鑑賞し、「お鶴の悲しくて泣いている様子がよく伝わってきた」という感想を述べていた。生徒は、音楽担当教師から、「この場面では『どこの』『野に寝たり山に寝たり』『たたかれたり』『あいたいこっちゃん あいたいこっちゃん あいたい』という言葉にこだわりながら、語っていきます」と、聞いて、この部分にも線を引いていた。そして、生徒は、太夫が語る「イエイエ恋しい父様や母様(中略)野に寝たり山に寝たり」という部分を聴いて、このお鶴の「詞」の詞章から語りだした。ここでは、女子の声が男子の声よりも大きかった。つまり、第二の場面のお鶴の「詞」の音高は、女子には語りやすいものであったが、一方、男子にとっては、高すぎて、語りにくいものであった。しかし、男子の数名は、裏声をつかって、9才の女の子が寂しそうにしゃべっている様子を表そうと努力していた。

また、生徒は、このお鶴の「詞」を、ゆっくりした速度で語っていた。特に、「どこの」という部分をゆっくりし、「ど」「こ」「の」とテヌートして語っていた。そして、次の言葉「やどでもとめてはくれず」を、もとの速度に戻して(アテンポ)語っていた。さらに、生徒は、「のにねたり やまにねたり」を再度ゆっくりし、「の」と「やま」を少し強く(ポコフォルテ)して語っていた。このように、速度や声の強弱を変化させながら、お鶴が辛い思いをしながら一人で親を探す旅をしている様子を表そうとしていた。

次に、生徒は、太夫が語る「あいたいこっちゃん あいたいこっちゃん」という部分を聴いて、模倣した。ここでは、生徒は、二回目の「あいたいこっちゃん」の音高を少し高く、強くして語っていた。太夫が「こっ」を顎を突き出して語り、「ちゃん」を顎を引いて語っているのをみて、真似をしていた者もいた。また、「あいたーい」を聴いて、生徒は、しぼりだすような感じの声で、強く(フォルテ)、ゆっくりと、「あいたーい」と模倣していた。数名の男子は、この「あいたい」という詞章を大きな声で語っていた。ここには、思春期特有の生徒の姿があらわれていた。

グループ活動においても、生徒の多くは、この「あいたいこっちゃん あいたいこっちゃん あいたい」という詞章を語っていた。数名の生徒は、自主的に太夫の所にいって、語り方

を教えてもらっていた。そして、グループに戻って、生徒は、浄瑠璃を一節語っていた。みんなの前でも、生徒は、浄瑠璃を一節語っていた。たとえば、生徒 TN は、「あいたーい」と「た」の音節を大きな声で、長くのばして語って、お鶴の親に会いたい心情を表そうとしていた。一方、生徒 TO は、みんなの前で、「シテ そのおやたちのなは なんと
いうぞいの」という第一の場面のお弓の「詞」を、少し低い声で、「なんとというぞいの」を少し強く語って、親の名を聞きたいというお弓の気持ちを表そうとしていた。このように、意欲的に、お弓やお鶴の心情を表そうとしていた。

本時のまとめとして、生徒は、ワークシートに、模倣によって、浄瑠璃を語った感想を書いた。ここでは、生徒は、「お弓やお鶴の気持ちをだすためには、速度や声の音色、強弱をたくさん変えなければならないので、これを整えることがとても大変でした。でも、順礼歌の段を一口語れるようになって、とても嬉しいです」と、記述していた。また、生徒は、〈順礼歌の段〉という言葉からイメージを膨らませて、イメージマップ図を書いていた。ここでは、生徒 YA は、イメージマップ図に、「うれしい」「悲しい」「速度をかえる」「大きな声」「声色」「声色をかえる」という語を記述していた。つまり、生徒 YA は、イメージマップ図に、お弓の嬉しい心情、お弓とお鶴の悲しい心情を感じ取っていることを表す語と、速度の変化や声の強弱、音色を捉えていることを表す語を記述していた。特に、生徒 KT は、イメージマップ図に、「悲しい」という語を二つ、「息で語る」という語を一つ記述していた。つまり、生徒 KT は、イメージマップ図に、太夫が息を遣って、お弓とお鶴の悲しい心情を語っていることを表す語を記述していた。このように、生徒は、息遣いを意識するようになっていった。

第2時間目における生徒の活動の様子は、次のようなものであった。

生徒は、当初、第三の場面を演じる太夫の語りを直接鑑賞し、「ひきよせエーとのばし
ていて、太夫の声には余韻みたいなものがある」「全体的にこの部分はゆっくりしていて、お弓の気持ちが強く表されている」という感想を述べていた。生徒は、音楽担当教師から、「第三の場面では『引き寄せて』『ふり返り』という言葉、特に『エー』や『イー』という産字の部分と、『父母のめぐみも深き粉河寺』という歌の部分にこだわって、語っていきます」と聞いて、「引き寄せて」と「ふり返り」の詞章を丸で囲み、「ご詠歌」の部分に線を引いていた。そして、生徒は、太夫が語る「ひきよせて」という部分を聴いて、この「地(地合)」から語り出した。ここでは、生徒は、産字に関する「お助けワークシート」を見ながら、旋律の上がり下がり線を線で表していた。そして、このワークシートを見ながら、生徒は、「ひきよせエエー てエエー エエエー エエエー エエエー エエエー」と語っていた。特に、「ひきよせ」の「せ」を張った感じの強い声で、少し高くし、「エエー」とのばして、柔らかい感じの声で語っていた。生徒は、産字の部分にこだわって、

「てエエ エエエー エエエー エエエー エエエー」を下降や上降を試みながら歌うように語って、お弓の心情を表そうとしていた。つまり、生徒は、産字に注意を向けながら、「てエエ エエエー エエエー エエエー エエエー」の部分、タタタンというリズムで、「ラララー ソソソー ミミミー ソソソー ラララー」というような音高で、寂しそうな声で歌うように語って、お弓のお鶴への情愛を表そうとしていた。

さらに、生徒は、太夫が語る「ふり返り」という「地(地合)」の部分、聴いて、「ふりかえりイイイー イイ イイイーイ」と悲しそうな声で、歌うように語っていた。特に、生徒は、「りイイイ」を次第に下降し、「イイイーイ」の部分、揺するように、辛そうな声で、歌うように語っていた。つまり、生徒は、「りイイイ」の部分、タンタンタンというリズムで、「ラソミレ」というような音高で、「イイイーイ」という部分を、タタターンタというリズムで、「ミレミーレ」というメリスマ的な旋律で、寂しそうな感じの声で歌うように語って、親子の別れの悲しさを表そうとしていた。

「父母のめぐみも深き粉河寺」という「ご詠歌」を聴いて、生徒は、「ちイイー ちイイー はアー アアア アー のオー めエエエー ぐウウー みイー もー ふうー かーア きイイー こーオ かわア アアアー でエエー らー」と3拍子のような感じで、悲しそうな声で歌っていた。つまり、生徒は、「ご詠歌」を伸縮する3拍子で、泣いているような声の音色で歌うことによって、お鶴の親への情愛を表そうとしていた。

その後、生徒は、グループ活動をした。男女混合グループにおいて、一人ずつ、自分が最も語りたい詞章を語った。ここでは、生徒は、わいわい言いながら、じゃんけんで順番を決め、浄瑠璃の一節を語っていた。たとえば、Aグループでは、男子から「あいたいこっちゃん(中略)あいたーい」「ときいてびっくり(中略)ばばさんにそだてられていたとは」と、続いて、女子が「ととさんのなはじゅうろべ かかさんなおゆみともうします」「どこの やどでもとめてはくれず(中略)たたかれたり」と、浄瑠璃の一節を語っていた。さらに、生徒は、みんなの前でも、浄瑠璃の一節を語った。ここでは、生徒RNは、自主的に、みんなの前で、「あいたいこっちゃん(中略)みるははおやは たまりかね」と語っていた。つまり、彼は、最初の「あいたいこっちゃん」をやや強く(メゾフォルテ)語り、次の「あいたいこっちゃん」を少し強く、少し高くし、「あいたーい」をごく強く(フォルテシモ)で語って、お鶴の悲しい気持ちや親に会いたい気持ちを表そうとしていた。そして、ワークシートに、「楽しかった。人前で演技をするのは初めてだったけど、とても達成感を感じた」と記述していた。

本時の最後に、生徒は、竹本友和嘉から「太夫は、情を語っています。その人物の息をして語り出します(中略)すべて息遣いでできます」という話を聞いて、ワークシートに、「息遣いがとても大切なことがとてもよくわかった」「お弓やお鶴の気持ちになって、息

を遣って語る」と記述していた。また、生徒は、「本日の学習をふりかえって」という自己評価表に、「だんだん上手になり、阿波人形浄瑠璃と繋がりがもてて、とても嬉しい」「お弓とお鶴の心情を表すことが難しかった。産字があり、声をいろいろ変えて語るのに苦労した。でも、できた時にはとても達成感があり、おもしろかった」と記述していた。

このように、第二次では、次第に、お弓お鶴の心情を表わすことができるようになり、満足感や充実感を感じるようになっていった。また、太夫との関わりを通して息遣いが大切であることを把握するようになった。

第三次では、生徒は、前次に語った三つの場面を、映像(VTR)によって鑑賞し、その後、阿波人形浄瑠璃に関する記事を書いた。ここでは、次のような生徒の生徒の姿がみられた。

生徒は、当初、三つの場面を、竹本友和嘉の語りと豊澤町子の三味線で鑑賞し、ワークシートに、第一の場面について「声に迫力があって、三味線も強い感じの音だった」、第二の場面について「すごくつらそうで悲しんでいる。せっぱつまっている感じだった」、第三の場面について、「なごりおいしいが、いかなければならない。離れたくない気持ち、歌が多い」と記述していた。次に、この太夫と三味線に、勝浦座が遣う人形が加わった人形浄瑠璃で鑑賞し、生徒は、声や音、人形から、「お弓が驚いている気持ちがとても分かる(←あわてている感じ)」「お鶴の話を聞いて、つらくて悲しくなってきた、お鶴もお弓も泣いている。悲しい」「どうしても離れたくないけど、突き放さなければいけない気持ちがとてもよく分かった」と記述していた。

そして、生徒は、主体的に、この記述内容を発表した。ここでは、生徒は、素浄瑠璃による第一の場面について、「と聞いてびっくりと、急に強くなって、お弓の焦りが表されている」と述べていた。第二の場面について、「太夫の表情が豊かなので、そこからお弓やお鶴の気持ちがよく伝わってくる」と述べていた。第三の場面について、「歌う部分が多いので、一や二の場面に比べるとゆっくりしている」と述べていた。これらの発表を聞いて、他の生徒は、色ペンで、「三味線→強い、あせり」「太夫の表情が豊か、悲しさ」「歌が多い→ゆっくり」と書き込んでいた。さらに、生徒は、人形浄瑠璃による第一の場面について、「人形があると、より情や情景が伝わってくる」と述べていた。第二の場面について、「泣いている場面では、太夫も人形も泣いている。三味線も泣いているような音」と述べていた。第三の場面について、「言葉をのばす所では、人形の動きが激しい」と述べていた。つまり、生徒は、「引き寄せて」における産字の部分では、お弓とお鶴の人形が白い布を左右に大きく引き合う動きをすることによって、親子の情愛を表していること、「ふり返り」における産字の部分では、お弓とお鶴の人形が後ろ向きになって、前後に大きく体を振る動きをすることによって、親子の悲しい心情を表していることを発表していた。他の生徒は、これらの発表を聞いて、「人形があるとより迫力、情や情景が伝わる」

「太夫⇨人形泣いている＝悲しい」と書き込んでいた。特に、他の生徒は、第三の場面について、「産字＝のばす→人形が激しい、仕草、表情、細かい」と赤ペンで書き込んでいた。

さらに、生徒は、音楽担当教師から産字に関する指導を受けた。ここでは、生徒は、教師の指導を通して、太夫が「ひきよせエエー てエエー（後略）」と語り、お弓とお鶴の人形が引き合きあう動作をする場における、白い布が象徴している内容を考え、ワークシートに、「親子の絆」「血のつながり」「親子の愛」「別れの悲しさ」と記述していた。つまり、生徒は、太夫が「エー」や「イー」という産字の声の音色や音高を変化させ、人形が大きな所作をすることによって、親子の情愛と悲哀を表しているということを記述していた。このように、産字に注目しながら、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を深く感じ取るようになっていった。

その後、生徒は、阿波人形浄瑠璃の魅力やすばらしさを伝える記事を書いた。ここでは、生徒は、下書きをしてから、黙々と、本文を書いていた。静かな教室には、シャープペンをはしらせるコツコツという音が響いていた。そして、生徒は、「阿波人形浄瑠璃は、素浄瑠璃と人形芝居で演じられている。素浄瑠璃では、太夫と三味線で、迫力があり、特に、太夫の声が独特で、息遣いが大切である。人形芝居では、人形の振りで、お弓とお鶴の気持ち伝わってくる。（中略）このような人形浄瑠璃がずっと続いていることは、すばらしいことだ」「阿波人形浄瑠璃は古くから伝わる文化ですが、今の時代に生きる私たちの心にも響くすばらしい文化だ」という記事を書き上げた。このように、第三次では、より深く親子の情愛と悲哀を感じ取り、阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化をすばらしいと捉えるようになった。

第二節 分析の結果からの考察

第二節では、生徒が毎時間記述したワークシートとイメージマップ図、自己評価表、および、映像などの授業記録、音楽担当教師へのインタビューなどをもとにして、次の四つの視点から分析し考察した。

- ・ 第一の視点 速度（緩急）の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした
楽音構造の知覚
- ・ 第二の視点 親子の情愛と悲哀の感受
- ・ 第三の視点 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識
- ・ 第四の視点 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

第一の視点では、鑑賞と表現を通して、「詞」や「地（地合）」における速度の変化と登場人物お弓お鶴の声の強弱、音高、音色に生徒が注意を向けていたか、第二の視点では、お弓の我が子への情愛とお鶴の親への情愛、離別の悲しさを生徒が感じ取っていたか、第三の視点では、徳島の伝統文化の価値について生徒の認識が深まっていたか、第四の視点では、阿波人形浄瑠璃に対して興味・関心・意欲を示し、生徒が今後も学び続けようとする思いを持っていたかについて考察した。その結果、以下のことが明らかになった。

第一項 速度（緩急）の変化と声の強弱、音高、音色に注目した楽音構造の知覚

(1) 速度（緩急）の変化について

この実践では、第一次において、第一の場面を音源と映像によって鑑賞させ、第二次において、第一、第二、第三の場面を、太夫の語りの実演を直接鑑賞させ、模倣して語らせた。さらに、第三次において、この三つの場面を映像によって鑑賞させた。そこで、この項では、すべての場面に注目していくことになる。

ワークシートには、速度（緩急）の変化について、次のように記述されていた。

表1 速度（緩急）の変化

	速度（緩急）の変化
第一 次	第一の場面 ・お弓とお鶴はゆっくりしゃべっている。 ・「と聞いてびっくり」という所は、急に速くなる。 ・「見ればみるほどおさな顔」の部分は、歌うように、ゆっくりしている。
第二 次	第一の場面 ・お弓のセリフの「何というぞいの」の所は、少し遅い。 ・セリフでは速度の変化がほとんどないが、セリフでない所は速度の変化が大きい。 第二の場面 ・全体的にゆっくり ・お鶴のしゃべる速さが少し変わっている。 ・「どこの」と「どこに」は一文字一文字ゆっくり ・「たたかれたり」は遅い。 ・「あいたいこっちゃ」は少し速い。 第三の場面 ・全体的に遅い。 ・一と二の場面よりもゆっくりしている。 ・「ひきよせ」の産字の部分は、歌うような感じで、ゆっくりしている。
第三	第一の場面 ・三味線が入ると、「と聞いてびっくり」から速くなっている。 第二の場面

次	・お鶴が興奮している所は、しゃべる速さが変わっている。三味線も速い。
第三の場面	
	・「ふりかえり」の所は、声と三味線が同じ速度である。

第一次において、生徒は、速度の変化に注意を向けていた。音源と映像で第一の場面を鑑賞し、生徒は、太夫が「シテ 其親達の名は何というぞいの」というお弓の「詞」と「アイ 父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」というお鶴の「詞」を、ゆっくりした速度で語っていると捉えていた。また、生徒は、「と聞いてびっくり」という「地(地合)」を急に速く語っていると捉えていた。さらに、「見ればみるほどおさな顔」という「地(地合)」をゆっくりした速度で、叙情的に語っていると捉えていた。このように、「詞」と「地(地合)」の間に生じる速度の変化が捉えられている。

第二次において、生徒は、太夫の語りの実演を直接鑑賞し、模倣を通して、三つの場面の速度の変化を詳細に捉えていた。第一の場面について、生徒は、太夫が「シテ 其親達の名は何というぞいの」というお弓の「詞」の中の「何というぞいの」という部分を少し遅く語っていると捉え、それを模倣していた。つまり、生徒は、目前で太夫の声を聴いて、このお弓の「詞」の後半部分の速度が少し遅いと把握し、緩急をつけて語っていた。また、生徒は、「と聞いてびっくり」という「地(地合)」を太夫が速い速度で語っていると捉え、それを模倣していた。つまり、生徒は、この「地(地合)」の速度を速いと把握し、一口で語っていた。さらに、「見ればみるほどおさな顔」という「地(地合)」を、太夫がゆっくりした速度で語っていると捉え、それを模倣していた。つまり、生徒は、太夫の「みればアアア(後略)」という声を聴いて、この「地(地合)」の速度を遅いと把握し、太夫と同じように遅く語っていた。模倣している時、「この『見ればみるほどおさな顔』はフシです」という太夫の説明を聴いて、生徒は、ゆっくりした速度で、叙情的に語ろうと努めていた。

第二の場面について、生徒は、「イエイエ 恋しい父様や母様(後略)」というお鶴の「詞」を太夫がゆっくり語っていると捉え、それを模倣していた。模倣を通して、生徒は、このお鶴の「詞」の中の「どこの」という言葉を太夫がゆっくりした速度で、「たたかれたり」という言葉をさらにゆっくりした速度で語っていることを把握していた。つまり、生徒は、太夫が自分の膝を叩きながら、「ど」「こ」「の」と遅い速度で語り、「たー たー たたかれたり」をさらに遅い速度で語り、特に、「たたかれたり」をリタルダンドして、語っていることを把握していた。そして、そのように真似ていた。また、このお鶴の「詞」の中の「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ」の部分を、太夫が少し速い速度

で語っていると捉え、それを模倣していた。さらに、太夫から「あいたいこっちゃでは（中略）息で語ります」という説明を聞いて、息遣いによって速度を工夫していることを把握し、そのように語っていた。さらに、生徒は、「泣き出す娘より 見る母親はたまりかね」という「地(地合)」を太夫が速く語っていると捉え、それを模倣していた。

第三の場面について、生徒は、「引き寄せて」という「地(地合)」の部分で太夫がゆっくりした速度で語っていると捉え、それを模倣していた。つまり、生徒は、太夫が大きく息をすって、「ひきよせエエー」と少しゆっくり語りだし、次の「てエエー」をタンタンというリズムでゆっくり、「エエエー」をタンタンタンというリズムでゆっくり、「エエエー エエエー エエー」をタンタンタン タンタンタン タタアーというリズムでゆっくり、歌うように語っていると捉え、そのように語っていた。さらに、「ふり返り」という「地(地合)」の部分で、太夫が「ふりかえエー リイイイ イイイイイー」とゆっくりした速度で語っていると捉え、それを模倣していた。このように、息遣いに注意が向けられることによって、速度の変化が詳細に捉えられ、語られるようになっていった。

第三次において、生徒は、三つの場면을映像によって鑑賞し、三味線の速度の変化にも注意を向けていた。たとえば、生徒は、第一の場面について、三味線が一音「テン」と入ると、この「テン」の後の「と聞いてびっくり」という「地(地合)」の部分の速度が、急に速くなると捉えていた。また、生徒は、第三の場面の「ふり返り」という「地(地合)」の部分の声と三味線に注意を向けていた。つまり、生徒は、太夫が「リイイイー」と語り、三味線は、この「リイイイー」と同じ速度で、「チンチンチンチン」と弾いていると捉えていた。

以上のように、学習が進むにつれて、速度の変化に注目するようになり、三つの場面の楽音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。特に、第二次では、生徒は、息遣いを意識しながら、速度の変化を詳細に捉えていた。

(2) 声の強弱について

ワークシートには、声の強弱について、次のように記述されていた。

表2 声の強弱

	声の強弱
第	第一の場面
一	・お弓とお鶴のセリフには強弱の差がない。

次	<ul style="list-style-type: none"> ・「と聞いてびっくり」は、急に強く、大きくなった。 ・お弓の心が揺れている部分は、少し弱くなっている。
第 二 次	<p>第一の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「と」は小さく、「きいてびっくり」はすごく大きい。 ・「我が子か」という部分は、とても大きい。 ・「いわんとせしがアー」と、だんだん大きくなる。 <p>第二の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・二回目の「あいたいこっちや」は少し強い。 ・「あいたいこっちや」からクレシェンドしている。 ・「あいたーい」は強い。 <p>第三の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・産字の所は、次第に小さくなっている。 ・お鶴は小さい声で悲しそうに歌を歌っている。
第 三 次	<p>第一の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「と聞いて」の前に三味線が入ると、声が急に大きくなり、音楽が変わる。 <p>第二の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「あいたーい わっと」の部分はお鶴が泣いていて、声と三味線とが大きい。 <p>第三の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・産字のところは、[太夫の声と三味線に]少し強弱の変化がある。

第一次において、「お弓とお鶴のセリフには強弱の差がない」と記述しているように、生徒は、太夫がお弓の「^{ことば}詞」とお鶴の「^{ことば}詞」を同じ強さの声で語っていると捉えていた。一方、「と聞いてびっくり」という「地(地合)」の部分で、急に強く語っていると捉えていた。

第二次において、太夫の語りの実演を直接鑑賞し、模倣を通して、三つの場面の声の強弱を詳細に捉えていた。第一の場面について、生徒は、特に、太夫が「と聞いてびっくり」という「地合」の部分の「と」と弱く語り、「きいてびっくり」という言葉を強く語っていると捉え、それを模倣していた。特に、『と』をはっきり言いません。息で言います」という太夫の説明を聞いて、「と」という助詞を息遣いを工夫して弱く（ピアノ）語り、「きいてびっくり」を強く（フォルテ）語っていた。また、生徒は、「ヤレ我が子か なつかしや」という「地(地合)」の中の「我が子」という言葉を太夫がごく強く（フォルテシモ）語っていると捉え、それを模倣していた。さらに、生徒は、太夫が「いわんとせしがアー」と次第に強く（クレシェンド）していると捉え、それを模倣していた。特に、「こ

の『いわんとせしが』は腹の力で語ります」という太夫の言葉を聞いて、腹筋を意識して声の音高を上げることに気づき、そのように語ろうと模倣していた。

第二の場面について、生徒は、「イエイエ恋しい父様や母様（後略）」というお鶴の「^{ことば}詞」の中の「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ」という部分に、強弱の差があると捉え、それを模倣していた。つまり、生徒は、太夫が一つ目の「あいたいこっちゃ」を中くらいの強さで語り、二つ目の「あいたいこっちゃ」を少し強く語っていると捉え、そのように語っていた。ここでも、「あいたいこっちゃでは（中略）息で語ります」という太夫の説明を聞いて、太夫が息遣いを工夫して、二つめの「あいたいこっちゃ」を少し強くし、あいたーい」もごく強く（フォルテシモ）語っていると捉え、それを模倣していた。

第三の場面について、生徒は、「引き寄せて」という「地(地合)」の産字の部分の声の強弱に注意を向けていた。つまり、生徒は、太夫が、息を遣って、「ひきよせ」の「せ」の言葉を張って少し強くし、「エエー」を次第に弱く（デクレシェンド）し、「てエエー エエエー エエエー」をさらに弱く（デクレシェンド）し、語尾の「エエー」を少し大きく（クレシェンド）していると捉え、それを模倣していた。ここでも、息遣いに注意が向けられることによって、強弱の変化が詳細に捉えられ、語られるようになっていった。

第三次において、「『あいたーい わっと』」の部分は、お鶴が泣いていて、声と三味線とが大きい」というように、生徒は声と三味線の強弱に注目していた。特に、産字の部分の声と三味線について、生徒は、太夫が、第三の場面の「ふり返り」の産字の部分を、「リイイイー」と次第に弱くし、三味線も同様に「チンチンチンチン」と次第に弱くしていると捉えていた。

以上のように、学習が進むにつれて、声の強弱に注目するようになり、三つの場面の楽音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。特に、第二次では、生徒は、息遣いを意識しながら、声の強弱を詳細に捉えていた。

(3) 声の音高について

ワークシートには、声の音高について、次のように記述されていた。

表3 声の音高

	声の音高
第 一	第一の場面
次	・お鶴のセリフは、お弓のセリフよりも高い。 ・お鶴は抑揚があまりない。 ・「と聞いてびっくり」はとても低い。 ・慌てている所は、抑揚が大きい。
第 一	第一の場面

二 次	<ul style="list-style-type: none"> ・「ときいてびっくり」では、とは最も低く、きいてびっくりは少し低い。 ・「三つの年」の所は、その前の部分よりも少し高い。 <p>第二の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お鶴は、流れるように、一定の高さで言っている。 ・息で、「あいたいこっちゃ」といい、二つ目が少し高くなっている。 <p>第三の場面</p> <p>産字の部分は下がってあがる。 ・母を「はアアアー」とだんだん高くする。</p>
第 三 次	<p>第一の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お弓の息をして、低めの声で、お鶴の息をして、高めの声で語る。 ・お鶴のセリフの後に三味線が入り、高さが変わる。音楽の感じも変わる。 <p>第二の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お鶴のセリフよりも、低めの声で「みるははおやはたまりかね」と語る。 <p>第三の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・産字の「てええー」の高さと三味線の高さが同じ ・「ふり返り」の「リイイイ」の声と三味線の音は同じ高さ

第一次において、生徒は、声の音高に注意を向けていた。「お鶴のセリフは、お弓のセリフよりも高い」というように、生徒は、お弓の「詞」とお鶴の「詞」の音高を、相対的に捉えていた。また、生徒は、太夫が、このお鶴の「詞」を、一定の高さで語っていると捉えていた。さらに、生徒は、太夫が「と聞いてびっくり」という「地(地合)」の部分をお弓の「詞」よりも低く語っていると捉えていた。このように、「地(地合)」の音高が最も低く捉えられている。

第二次において、生徒は、太夫の語りの実演を直接鑑賞し、模倣することを通して、三つの場面の声の音高を詳細に捉えていた。第一の場面について、生徒は、太夫が「と」よりも「聞いてびっくり」という部分の音高を少し高く語っていると捉え、それを模倣していた。ここでも、太夫から「と」を息で語ると説明され、生徒は、太夫が息遣いを工夫して「と」を低く語り、「聞いてびっくり」を少し高く語っていると捉え、そのように模倣して語っていた。また、生徒は、太夫が「アアコレコレ(中略) 三つの年に別れてばば様にそだてられていたとは」という「地(地合)」を、次第に音高を高くして語っていると捉え、それを模倣していた。つまり、生徒は、太夫が語りながら左手で音高を示すのをみて、「アアコレコレあのととさんなじゅうろべ」よりも「かかさんなおゆみ」の音高が高く、「みっつのとしにわかれて ばばさんにそだてられていたとは」の音高がさらに高くなっていることを把握し、そのように音高を変化させて模倣していた。

第二の場面について、生徒は、「イエイエ恋しい父様や母様（後略）」というお鶴の「^{ことば}詞」の中の「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ あいたい」という部分の音高を詳細に捉えていた。特に、息遣いに注目しながら、一つ目の「あいたいこっちゃ」よりも二つ目の「あいたいこっちゃ」の音高を少し高くしていることに気づき、そのように模倣していた。

第三の場面について、生徒は、特に、「引き寄せて」という「地(地合)」の産字の部分の声の音高に注意を向けていた。つまり、生徒は、太夫が、息を遣って、「引き寄せて」の産字の部分で、「てエエー」「エエエー」「エエエー」と次第に下げていき、次の「エエエー」「エエエ」を上げて語っていると捉え、そのように模倣していた。

第三次において、生徒は、映像で鑑賞し、特に、「ふり返り」という「地(地合)」の産字の部分に注意を向けていた。つまり、生徒は、「リイイイ」という声の音高と三味線の「チンチンチンチン」という音の音高を同じと捉えていた。

以上のように、学習が進むにつれて、声の音高に注目するようになり、三つの場面の楽音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。特に、第二次では、生徒は、息遣いに注意を傾けて、産字の部分の声の音高を詳細に捉えていた。

(4) 声の音色について

ワークシートには、声の音色について、次のように記述されていた。

表4 声の音色

	お弓の声の音色	お鶴の声の音色
第 一 次	第一の場面 ・やさしい なつかしい ・名前を聞いて慌てている感じ、そわそわしている感じ、震えている感じ ・驚いているような・戸惑っているような	・幼い 悲しい ・声がかすれている感じ ・悲しそうな 寂しそうな
第 二 次	第一の場面 ・親の名を知りたいような ・驚いている気持ち ・娘と確信したような、喜び ・苦しう ・名乗りたいけどいえない複雑な気持ち 第二の場面 ・辛く苦しい ・たまりかねたような ・辛抱しきれないような	・親の名を必死に言っているような ・寂しいような ・親と気づいていないような ・辛くて悲しう、とても悲しう ・悲しくて泣いている

	<ul style="list-style-type: none"> ・泣いているような <p>第三の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・抱きしめたい ・いとおいしい ・名残が惜しいような・別れたくないような ・すごく悲しい ・だんだん悲しさが強くなる 	<ul style="list-style-type: none"> ・早く親にあいたいような <ul style="list-style-type: none"> ・ここにいたい ・別れたくない・とても悲しそう ・だんだん悲しさが強くなる
第三次	<p>第一の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・三味線が力強く弾くと、太夫の声色が変わる。 <p>お弓の驚き、戸惑い、喜び、色々、複雑な気持ち</p> <p>第二の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お弓の声と三味線があっている。お弓のたまりかねたような、辛い、悲しい気持ち <p>第三の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・のぼしている声と三味線の音色があっている。 ・帰りたくない、離れたくない、深い悲しみ 	<ul style="list-style-type: none"> ・悲しそう <ul style="list-style-type: none"> ・お鶴の声と三味線の音色があっている。お鶴の悲しい、辛い、親に早く会いたい気持ち <ul style="list-style-type: none"> ・帰りたくない、泣いているような ・とても悲しい

第一次において、生徒は、音源と映像によって第一の場面を鑑賞し、お弓の声の音色を、「やさしい」「なつかしい」という形容詞、「名前を聞いて慌てている感じ」「震えている感じ」という動作や状況を表す言葉、「驚いているような」「戸惑っているような」という心情を表す言葉で喩えていた。一方、お鶴の声の音色を、「幼い」「悲しい」という形容詞、「声がかすれている感じ」という動作や状況を表す言葉、「悲しそうな」「寂しそうな」という心情を表す言葉で喩えていた。このように、声の音色は、生徒によって、形容詞、動作や状況を表す言葉、心情を表す言葉で捉えられていた。

第二次において、生徒は、太夫から「お弓のセリフを語る時には、お弓の気持ちになって『お弓の息』をし、お鶴のセリフを語る時には、お鶴の気持ちになって『お鶴の息』をしてから語りだします」という指導を受け、息遣いを意識するようになった。その結果、声の音色をより詳細に特徴づけるようになった。

第一の場面について、生徒は、「シテ 其親達の名は何というぞいの」という「詞」を模倣して語り、その結果、「親の名を知りたいような」というお弓の心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。同様に、生徒は、「アイ 父様^{ことば}の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」という「詞」を模倣して語り、その結果、「親の名を必死に言っているような」というお鶴の心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。「と聞いてびっくり」という「地(地合)」を模倣して語り、その結果、お弓の驚いた心情を

表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。「いわんとせしが」という「地(地合)」を模倣して語り、その結果、「名乗りたいけどいえない複雑な気持ち」という母親の心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。

第二の場面について、生徒は、「イエイエ 恋しい父様や母様(中略) たたかれたり」という「詞」^{ことば}を模倣して語り、その結果、「辛くて悲しそう」「悲しくて泣いている」というお鶴の心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。「あいたいこっちゃ あいたいこっちゃ あいたーい」という「詞」^{ことば}を模倣して語り、その結果、お鶴の親への情愛を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。「見る母親はたまりかね」という「地(地合)」を模倣する場面では、「ここはお母さんの気持ちを語ります。たまりかねたように」という太夫の言葉をヒントにして模倣し、その結果、お弓の辛い心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。

第三の場面について、「引き寄せて」という「地(地合)」を模倣して語り、その結果、「抱きしめたい」「いとおしい」というお弓の子への情愛を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。「ふり返り」という「地(地合)」を模倣して語り、その結果、「名残が惜しいような」「別れたくないような」「とても悲しそう」という離別の悲しい心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。

第三次において、生徒は、特に、第三の場面の「ふり返り」という「地(地合)」の部分に注目し、「のばしている声と三味線の音色があっている」と記述していた。つまり、生徒は、「ふり返り」の「リイイイ」という産字の部分の声の音色と三味線の「チンチンチンチン」の音色を「泣いているような」「とても悲しい」というように、同じ性質のものと捉えていた。

以上のように、学習が進むにつれて、声の音色に注目するようになり、三つの場面の楽音構造を詳細に知覚するようになったことが確認された。特に、第二次では、生徒は、息遣いを意識しながら模倣し、その結果、登場人物の心情を表す言葉で声の音色を特徴づけるようになった。

第二項 親子の情愛と悲哀の感受

ここでは、第一学年 A 組の生徒の中から、速度の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚において典型的な差が顕著にみられる生徒 SA、生徒 TT、生徒 KH の 3 名を抽出し、彼らのワークシートの記述内容から、お弓の子への情愛とお鶴の親への情愛、離別の悲しさという悲哀の感受について考察する。

楽音構造を知覚するために注意が向けられていた側面と登場人物の心情に関する記述

は、以下のものであった。

表 5 速度の変化と声の強弱、音高、音色をよりどころとした楽音構造の知覚と登場人物の心情の感受

	楽音構造を知覚するために注意が向けられていた側面	登場人物の心情の感受
生徒	(第一次)	
SA	第一の場面	
(女)	・「と聞いてびっくり」は、急に速く、大きい声 ・「見れば～なつかしや」は、ゆっくり、柔らかい感じの声	・お弓の驚いた気持ち ・なつかしい気持ち、会えて嬉しい気持ち
	(第二次)	
	特に、「地(地合)」のお弓の声の音色に注目	
	第一の場面	
	・「見れば見る程おさな顔」は、おそろおそろ ・「いわんとせしがアー」は、押さえつけたような声	・母お弓の複雑な気持ち ・名乗りたいのを我慢している苦しい気持ち
	第二の場面	
	・「たたかれたり」は、痛くて泣いているような声 ・「あいた一い」は、絞り出すような声 ・「見る母親はたまりかね」は、耐えているような声	・お鶴の悲しくて辛い気持ち ・親に会いたい気持ち ・母お弓のどうにもしてやれない辛い気持ち、苦しい気持ち
	第三の場面	
	・「引き寄せて」は、波のように揺れている声 ・「ふり返り」は、寂しそうな声	・母お弓のお鶴を抱きしめたい気持ち ・別れたくない、深く悲しい気持ち
	(第三次)	
	第一の場面	
	・三味線が入ると、声の感じが変わる。	・お弓の苦しく悲しい気持ち
	第二の場面	
	・声と三味線が泣いているような感じ	・お鶴の親に会いたい気持ち、お弓の耐えかねている気持ち、とても悲しい気持ち
	第三の場面	
	・声と三味線が寂しそうな感じ	・お弓お鶴の別れたくない、とても悲しい気持ち
生徒	(第一次)	
TT	・「見れば見る程」は、しげしげと見ているような	・自分の娘かと半ば疑っている。
(女)	(第二次)	
	声の音色に注目	
	第一の場面	

	<p>・「我が子かなつかしや」は、あたたかい声</p> <p>・「アアコレコレ〜育てられていたとは」は、慌てている声</p> <p>「いわんとせしが」は、重い声</p> <p>第二の場面</p> <p>・「見る母親はたまりかね」は、暗い声</p> <p>・「あいたいこっちゃ あいたーい」は、泣いているような声</p> <p>第三の場面</p> <p>・「コレもういにやるか〜顔を」は、暗く重い声</p>	<p>・うれしい気持ち</p> <p>・お弓の揺れる心</p> <p>・言いたいのに言えない気持ち</p> <p>・お弓のたまらなく悲しい気持ち</p> <p>・親に会いたい気持ち</p> <p>・ひきとめたい気持ち</p>
	<p>(第三次)</p> <p>第一の場面</p> <p>・太夫と三味線と人形が、色々な気持ちを表している。</p> <p>第二の場面</p> <p>・太夫が泣いている所は、三味線も人形も泣いている。</p> <p>第三の場面</p> <p>・太夫の声にあわせて、白い布を左右に引きあっている。</p>	<p>・お弓の驚きや悲しさなど色々な気持ち</p> <p>・とても悲しい気持ち</p> <p>・親子の血のつながりを表す布が揺れていて、はなれたくない気持ちがよくわかった。</p>
生徒 KH (男)	<p>(第一次)</p> <p>第一の場面</p> <p>・セリフとそうでない部分は、速さや声の大きさが違う。</p> <p>(第二次)</p> <p>特に、速度の変化と声の強弱に注目</p> <p>第一の場面</p> <p>・「と聞いてびっくり」は、急に速く大きくなった。</p> <p>第二の場面</p> <p>・「わっと」は、大きい声で泣いている。</p> <p>第三の場面</p> <p>・「ふりかえりイイイ」とゆっくりとした速度で歌っている。</p> <p>(第三次)</p> <p>第一の場面</p>	<p>・お弓がびっくりしている。</p> <p>・お弓の驚いた気持ち</p> <p>・お鶴の悲しい気持ち</p> <p>・お弓の悲しい気持ち</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・声と三味線に迫力がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ハットしている。驚いた気持ちが伝わってきた。
<p>第二の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音楽と人形があっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・お鶴の悲しい気持ち気持ちが伝わってきた。
<p>第三の場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ふりかえり」は、お弓とお鶴が前後に大きく体を振っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・悲しい気持ちが伝わってきた。

生徒 SA は、第一次において、『見れば～なつかしや』は、ゆっくり、柔らかい感じの声」と記述しているように、音源と映像で鑑賞し、「柔らかい」という形容詞で声の音色を喩えていた。第二次において、『見れば見る程おさな顔』は、おそろおそろ』『たたかれたり』は、痛くて泣いているような声」と記述しているように、太夫の実演を直接鑑賞し、模倣し、心情を表す言葉で声の音色を喩えていた。そして、これをよりどころとして楽音構造を捉え、お弓とお鶴の心情を感じ取っていた。特に、生徒 SA は、お弓の心情を詳細に感じ取っていた。「いわんとせしが」では、声の音色を「押さえつけたような」と特徴づけ、お弓の心情を「名乗りたいのを我慢している苦しい気持ち」と記述し、「見る母親はたまりかね」では、声の音色を「耐えているような」と特徴づけ、お弓の心情を「どうにもしてやれない辛い気持ち、苦しい気持ち」と記述していた。また、生徒 SA は、「地（地合）」の産字の部分の声の音色に注意を向けており、「引き寄せて」では、声の音色を「波のように揺れている」と特徴づけ、お弓の心情を「お鶴を抱きしめたい気持ち」と記述し、「ふり返り」では、声の音色を「寂しそうな声」と特徴づけ、お弓の心情を「別れたくない、深く悲しい気持ち」と記述していた。このように、生徒 SA は、声の音色に関して、多くの場合、心情を喩える言葉で詳細に特徴づけ、ここから、母の人間感情の様態を詳細に記述していた。第三次において、「声と三味線が泣いているような感じ」「声と三味線が寂しそうな感じ」と記述しているように、生徒 SA は、三味線にも注意を向け、「お弓の耐えかねている気持ち、とても悲しい気持ち」「お弓お鶴の別れたくない、とても悲しい気持ち」と記述しているように、この親子の情愛と悲哀という人間感情のイメージを詳細に記述していた³⁾。これらのことから、生徒 SA は、〈順礼歌の段〉の中にみられる普遍的な人間感情を詳細に探究していたことが確認された。

生徒 TT は、第一次において、『見れば見る程』は、しげしげと見ているような」と記述しているように、動作を表す言葉で声の音色を喩えていた。第二次において、多くの記述が、形容詞で声の音色を喩えていた。そして、これをよりどころとして楽音構造を捉え、お弓の心情を感じ取っていた。「我が子かなつかしや」では、声の音色を「あたた

かい」と特徴づけ、お弓の心情を「うれしい気持ち」と記述し、「いわんとせしが」では、声の音色を「重い」と特徴づけ、お弓の心情を「言いたいのに言えない気持ち」と記述していた。「見る母親はたまりかね」では、声の音色を「暗い」と特徴づけ、お弓の心情を「たまらなく悲しい気持ち」と記述し、「コレもういにやるか～顔を」では、声の音色を「暗く重い」と特徴づけ、お弓の心情を「ひきとめたい気持ち」と記述していた。このように、生徒 TT も、生徒 SA と同様に、母お弓の子への情愛という人間感情について記述していた。しかし、生徒 TT のワークシートには、母お弓の辛苦の心情が、生徒 SA のように、詳細に記述されてはいなかった。つまり、「いわんとせしが」におけるお弓の心情を、生徒 SA は「名乗りたいのを我慢している苦しい気持ち」と記述していたが、生徒 TT は「言いたいのに言えない気持ち」と記述していた。「見る母親はたまりかね」におけるお弓の心情を、生徒 SA は「母お弓のどうにもしてやれない辛い気持ち、苦しい気持ち」と記述していたが、生徒 TT は「お弓のたまらなく悲しい気持ち」と記述していた。このように、生徒 TT も母お弓の子への情愛という人間感情にふれていることは確認されるが、生徒 SA のように、その様態が深く、詳細に記述されてはいなかった。第三次において、「太夫が泣いている所は、三味線も人形も泣いている」と記述しているように、生徒 TT は、太夫と三味線、人形に注目していた。そして、「太夫の声にあわせて、白い布を左右に引きあっている」というように、人形に注意を向け、「はなれたくない気持ちがよくわかった」と記述していた⁴⁾。しかし、生徒 TT のワークシートには、この離別の場面にみられる「引き寄せて」「ふり返り」という「地(地合)」の産字の部分の声の音色への注目が確認されなかった。つまり、人間感情の様態を象徴している最も効果的な部分に注意が向けられていなかった。それゆえに、生徒 SA のように、母の人間感情のイメージを象徴する言葉が詳細に記述できなかったと考えられる。

生徒 KH は、第一次において、「セリフとそうでない部分は、速さや声の大きさが違う」と記述しているように、「詞」と「地(地合)」における声の音色ではなく、速度の変化と声の強弱に注目していた。第二次において、『と聞いてびっくり』は、急に速く大きくなった」と記述しているように、生徒 KH は、この「地(地合)」の部分の速度を「速い」、声の強弱を「大きい」と特徴づけ、ここから、お弓の心情を「驚いた気持ち」と記述し、「ふり返り」では、速度を「ゆっくり」と特徴づけ、お弓の心情を「悲しい気持ち」と記述していた。このように、生徒 KH は、この作品の中にみられる驚きと悲しみという表面的な感情を記述していた。第三次において、生徒 KH は、三味線に関しては、「迫力がある」と記述してただけで、「ふり返り」では、「お弓とお鶴が前後に大きく体を振っている」というように、人形に注目し、「悲しい気持ちが伝わってきた」と記述して

いた。つまり、人形の動きをよりどころとして、表面的な感情のイメージの把握で終わられていた⁹⁾。このように、生徒 KH のワークシートからは、声の音色に関する具体的な記述を確認することができなかった。それゆえに、親子の情愛と悲哀に関する具体的な記述も確認することができなかった。

以上のように、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目していた生徒 SA は、親子の情愛と悲哀について詳細に記述していた。特に、生徒 SA は、心情を表す言葉で声の音色を特徴づけ、母の人間感情の様態を詳細に記述していた。それに対して、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目していなかった生徒 TT や生徒 KH は、このような人間感情の様態を詳細に記述することができなかった。したがって、指導においては、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目させる必要性が確認された。

第三項 郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

次に、第三の視点、郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識について検討する。ここでは、前項で抽出した三名の生徒のワークシートの記述内容から、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉という郷土の伝統文化の価値を認識しているかについて考察する。

郷土の伝統文化の価値に関する記述は、以下のようであった。

表 6 注意が向けられた側面、登場人物の心情の感受、郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識

	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受	郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識
生徒 SA (女)	特に、「地(地合)」の産字の声の音色に注目	・親子の情愛と悲哀 特に、母の人間感情の様態について、想像が働いている。	・太夫の独特な語り(産字など)と三味線によって、 <u>登場人物の心情が豊かに表現されている点に魅力を感じました。</u> ・阿波人形浄瑠璃は、今の時代に生きる私たちの心に響く <u>すばらしい文化</u> です。 ・ <u>これだけの歴史があるすばらしい文化をこれからも守っていかなければならないと思いました。</u> (中略) 演者にはなれないけれど、 <u>自分ができることをして、この徳島の文化を伝えていきます。</u>
生徒 TT (女)	・声の音色に注目しているが、「地(地合)」の産字の声の音色	・親子の情愛と悲哀を意識しているが、やや表面的な感情を想像している。	・阿波人形浄瑠璃を演じているのは素人だけど、 <u>太夫と三味線と人形の息がぴったりあっていて、すばらしいと思いました。</u> そして、阿波人形浄瑠璃に興味を持つ人を増やすべきだと思いました。

	には注意が向けられていない。		・この人形浄瑠璃に情熱を持って取り組んでいる人達を「尊敬」すべきだと思いました。(中略) このすばらしい徳島の伝統文化を守ることが大切だと思いました。
生徒 KH (男)	・速度の変化と声の強弱に注目	・表面的な感情だけを想像している。	・人形が生きているようにみえて、阿波人形浄瑠璃は、すばらしいものです。長い期間、練習をしないと上達しないところにも魅力を感じます。(中略) 阿波人形浄瑠璃を守ってほしいです。

(郷土の伝統文化の価値に関する生徒の認識が表れている言葉に実線を筆者が付した。)

生徒 SA は、「太夫の独特な語り（産字など）と三味線によって、登場人物の心情が豊かに表現されている」と記述しているように、太夫と三味線による感情の表現、すなわち、義太夫節に魅力を感じている。特に、太夫による声の音楽に魅力を感じている。「今の時代に生きる私たちの心に響いてくるすばらしい文化」と記述しているように、生徒 SA は、阿波人形浄瑠璃の価値に気づいている。そして、「これだけの歴史があるすばらしい文化をこれからも守っていかなければならない」「自分ができることをして、徳島の文化を伝えていきます」と記述しているように、主体的に、郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つようになっている。このように、生徒 SA は、郷土の文化の伝承活動に関わろうという思いを持つようになっている。つまり、生徒 SA には、郷土の伝統文化の価値への認識が高められたことが確認された。

生徒 TT は、「阿波人形浄瑠璃を演じているのは素人だけど、太夫と三味線と人形の息がぴったりあっていて、すばらしい」と記述しているように、太夫、三味線、人形が一体となって感情の表現をしていることに魅力を感じている。そして、「この人形浄瑠璃に情熱を持って取り組んでいる人達を『尊敬』すべきだと思いました」と記述しているように、阿波人形浄瑠璃の伝承者に尊敬の念を抱いている。また、「阿波人形浄瑠璃に興味を持つ人を増やすべきだと思いました」「このすばらしい徳島の伝統文化を守ることが大切だと思いました」と記述しているように、郷土の伝統文化を継承することが重要であると認識している。しかし、生徒 TT は、生徒 SA のように、自ら、郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つまでには至っていなかった。したがって、主体的に郷土の伝統文化を受け継いでいこうとする程度にまでは、阿波人形浄瑠璃の価値への認識を高めてはいない。

生徒 KH は、「人形が生きているようにみえて、阿波人形浄瑠璃はすばらしい」と記述しているように、人形による感情の表現に魅力を感じている。そして、「阿波人形浄瑠璃の伝統を守ってほしいです」と記述しているように、伝承者によって、郷土の伝統文化

が継承されることを期待している。つまり、生徒 KH のワークシートからは、生徒 TT と同様に、この文化の継承に自らが関わろうとするような認識の高まりを確認することはできなかった。

以上のように、母の人間感情の様態を詳細に把握していた生徒 SA は、郷土の伝統文化の価値への認識を高め、主体的に、郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つことができたことが確認された。それに対して、母の人間感情の様態を詳細に把握していなかった生徒 TT や生徒 KH は、郷土の伝統文化の価値を意識はしているが、主体的に郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つまでには至らなかった。これらのことから、郷土の伝統文化に対して望ましい価値の認識を持たせるためには、母の人間感情の様態に着目させ、これを詳細に把握させる必要があることが確認された。

第四項 阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

次に、第四の観点、阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度について、検討する。ここでは、これまでの考察をふまえながら、抽出生徒 SA、生徒 TT、生徒 KH のワークシートの記述内容から、彼らが阿波人形浄瑠璃に対して興味・関心・意欲を示し、今後も学び続けようとする思いを持っているかについて考察する。

阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する記述は、以下のようであった。

表 7 楽音構造の知覚，登場人物の心情の感受，郷土の伝統文化の価値に関する認識，阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度

生徒	注意が向けられた側面	登場人物の心情の感受	郷土の伝統文化の価値に関する認識	阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度
生徒 SA (女)	特に、「地(地合)」の部分の 声の音色に注目	・親子の情愛と悲哀 特に、母の人間感情について、想像が働いている。	・郷土の伝統文化の価値への認識を高めている。 ・主体的に、郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つようになっている。	・太夫に教えてもらいながら、 <u>お弓やお鶴の気持ちになって語る事ができたので嬉しかったです。</u> 産字の部分のをうまく語れた時には達成感や充実感がありました。(中略) <u>もっと語りたいと思いました。</u> ・学習して、徳島の文化の深さに驚きました。(中略) <u>順礼歌の段をまた見にいきたいと思いました。</u>
生徒 TT (女)	・声の音色に注目している が、「地(地合)」	・親子の情愛と悲哀を意識しているが、やや表面的な感情を	・郷土の伝統文化の価値を意識しているが、主体的に、郷土の伝統文化を継承していこうとい	・徳島の伝統文化を <u>学習する機会があつてよかった。</u> 傾城阿波の鳴門には、お弓お鶴親子の情愛が刻

	の部分の声の 音色に注意が 向けられてい ない。	想像している。	う思いを持つまでには至ってい ない。	まれていることがわかった。 ・ <u>少しずつ学習できて、もっと詳 しく知りたいと思った。</u> ・ <u>機会があれば生で見たい。</u>
生徒 KH (男)	・ 速度の変化、 声の強弱に注 目	・ 表面的な感情だけ を想像している。	・ 自分以外の人によって、郷土 の伝統文化の継承を期待してい る。	・ 順礼歌の段を語った時、息遣い や間あいを取るのが難しく、なか なかできなかったが、 <u>面白いと思 った。</u> (中略) <u>続きを知りたいと思 った。</u>

(阿波人形浄瑠璃への関心・意欲・態度に関する生徒の認識が表れている言葉に実線を筆者が付した。)

生徒 SA は、「太夫に教えてもらいながら、お弓やお鶴の気持ちになって語る事ができたので嬉しかったです(中略) もっと語りたいと思いました」と記述しているように、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》《順礼歌の段》に関心を向けている。特に、「産字の部分のをうまく語れた時には達成感や充実感がありました」と記述しているように、《順礼歌の段》の「引き寄せて」や「ふり返り」という「地(地合)」の部分に関心を向けている。そして、「順礼歌の段をまた見にいきたい」と記述しているように、学校外において、たとえば、徳島県立阿波十郎兵衛屋敷や犬飼農村舞台で、もう一度鑑賞したいという思いを持つようになっている。つまり、深く学びたいという思いが育まれてきている。したがって、生徒 SA は、今後も学び続けようとする思いを持つようになってきたことが確認される。

生徒 TT は、「徳島の伝統文化を学習する機会があってよかった」と記述しているように、音楽科で阿波人形浄瑠璃の学習をしたことに意義があると捉えている。「少しずつ学習できて、もっと詳しく知りたいと思った」と記述しているように、知識を深めたいという意欲や態度を示している。特に、「機会があれば生で見たい」と記述しているように、生徒 TT は、太夫と三味線、人形の三業で直接鑑賞したいという思いを持つようになってきている。しかし、この「機会があれば」という記述には、生徒 SA のように、主体的に、学校外において同じ音楽をさらに深く鑑賞したいという思いを持つまでには至っていないことが表れている。つまり、生徒 TT は、学校の授業に伝承者が来てくれることを望んでおり、生徒 SA のように、自ら徳島県立阿波十郎兵衛屋敷や犬飼農村舞台に出向き、観劇するための料金を払ってでも、《順礼歌の段》をさらに深く鑑賞したいという思いを持つまでには至っていない。その原因としては、生徒 TT が、生徒 SA のように、この作品

の中にみられる親子の情愛と悲哀，特に，母お弓の人間感情の様態を詳細に把握していなかったことが考えられる。したがって，生徒 TT は，今後も学び続けようという思いを持ってはいるが，主体的に，学校外において鑑賞したいという思いを持つまでには至っていないことが確認される。

生徒 KH は，「順礼歌の段を語った時，息遣いや間あいを取るのが難しく，なかなかできなかったが，面白いと思った」と記述しているように，浄瑠璃を語ることに興味を持っている。また，「続きを知りたいと思った」と記述しているように，〈順礼歌の段〉の後の段，すなわち，〈十郎兵衛内の段〉のあらすじを知りたいという思いを持っている。つまり，生徒 KH は，《傾城阿波の鳴門》八段目の内容を把握したいという意欲を示している。しかし，生徒 KH のワークシートには，主体的に，学校外において鑑賞したいという記述がみられなかった。したがって，生徒 KH にも，生徒 TT と同様に，今後も学び続けようとする思いを持ってはいるが，主体的に，学校外においてさらに深く鑑賞したいという思いを持つまでには至っていないといえる。

以上のように，郷土の伝統文化の価値への認識を高めていた生徒 SA は，今後も学び続けようとする思いを持っていることが確認された。この生徒は，親子の情愛と悲哀，特に，母の人間感情の様態を詳細に感じ取り，主体的に，学校外において鑑賞したいという思いを持っていた。それに対して，親子の情愛と悲哀を詳細に感じ取っておらず，郷土の伝統文化を継承しようという程度にまで阿波人形浄瑠璃の価値への認識を高めていなかった生徒 TT や生徒 KH は，今後も学び続けようとする思いを持ってはいるが，主体的に，学校外においてさらに深く鑑賞したいという思いを持つまでには至っていなかった。これらのことから，今後も学び続けようとする思いを持たせるためには，〈順礼歌の段〉の中にみられる母お弓の人間感情の様態を詳細に感じ取らせ，主体的に，阿波人形浄瑠璃を継承しようとする程度にまで，郷土の伝統文化の価値への認識を高める必要があることが確認された。

第三節 実践の成果と課題

本実践では，前章の考察をふまえて，生徒の音楽的な活動を充実させるために，太夫の指導を受けながら，生徒自身が〈順礼歌の段〉の一節を語る授業を構想し，鑑賞と表現との関連を重視した授業を展開した。第一次では，生徒は，〈順礼歌の段〉を音源と映像で鑑賞し，第二次では，この段の三つの場面を語るという表現活動をした。その後，第三次では，語った場面を映像で鑑賞した。特に，本実践では，第二次において，太夫の語りを模倣させることによって，親子の情愛と悲哀を深く感じ取れるように促した。この実践に

ついて考察した結果、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目していた生徒 SA は、親子の情愛と悲哀、特に、母お弓の人間感情の様態を詳細に把握し、郷土の伝統文化の価値への認識を高め、今後も学び続けようとする思いを持つようになってきたことが確認された。特に、この生徒は、「引き寄せて」「ふり返り」の産字の声の音色に注意を向け、母お弓の辛苦の心情を感じ取っていた。一方、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目していなかった生徒 TT や生徒 KH は、親子の情愛と悲哀を詳細に把握することができず、主体的に阿波人形浄瑠璃を継承しようという程度にまで郷土の伝統文化の価値への認識を高めることができず、今後も学び続けようとする思いを持っていたが、主体的に、学校外において鑑賞したいという思いを持つまでには至っていなかった。したがって、この実践から、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目させ、母お弓の人間感情の様態のイメージを詳細に把握できるよう支援することによって、教材としての可能性が高まることが明らかになった。今後は、生徒の注意を「地(地合)」の産字の部分の声の音色に向け、母お弓の人間感情の様態のイメージを詳細に把握することができるように、実践を通してさらに、検討していくことが課題になる。

本実践では、太夫を授業に招き、音楽担当教師との連携を図った指導によって、生徒の内面が豊かになっていったことが確認された。したがって、地域の人形浄瑠璃の学習においては、本実践のように、地域の伝承者、特に、太夫の協力が得られることが望ましい。しかし、学校の諸事情によっては、かならずしも太夫の協力が得られるとは限らない。そこで、最後に、そのような場合、どのように対処すべきかについて、私見を述べておきたい。第一に、音楽担当教師自らが「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目しながら語りの稽古をし、授業で取りあげる場面、つまり、親子の情愛と悲哀が顕著に表現されている場面を語れるようにする必要がある。第二に、生徒に注目させる場面を語る太夫の姿や声を録画し、その視聴覚ソフトを有効に活用しながら、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注意を促しながら、鑑賞活動と表現活動を充実させるように工夫する必要がある。こうすることによって、本実践と同じような成果を得る可能性が高まるように思われる。

注および引用文献

1)本章は、発表していたものに更に考察を加え、執筆したものである。「中学校における郷土の伝統芸能〈阿波人形浄瑠璃〉の語りの指導―伝承者と教師との連携を図った指導を通して―」『学校音楽教育研究』Vol.16 日本学校音楽教育実践学会 2012 pp.131-132 ,「中学校における郷土の伝統芸能〈阿波人形浄瑠璃〉の授業実践―郷土の伝統文化の理解を深めることを目的として―」『学校音楽教育研究』

Vol.17 日本学校音楽教育実践学会 2013 pp.133-134

2)「阿波の一口浄瑠璃」とは、阿波の人は誰でも浄瑠璃の一段落が語れるほど民衆の間に浄瑠璃が浸透していたことを象徴していた言葉である。特に、明治30年頃には個人の家、神社や寺において、毎晩、素人の浄瑠璃(素義)大会が開かれていたという状況であった。福本博「写真で綴る阿波の人形芝居」檜瑛司皆川学編『徳島県民俗芸能誌』錦正社 2004 pp.817-818

3)第三次における生徒 SA のイメージマップ図には、「悲しい」「つらい」「どうもしてやれない」「親子愛」「温かい」という母の本性を感じ取っていたことが窺われる言葉が記述されていた。この「どうもしてやれない」は、「悲しい」「つらい」という言葉と関係づけられていた。補足資料 15

4)第三次における生徒 TT のイメージマップ図には、「おどろき」「ゆれる心」「言いたいのにいえない」というお弓の心情を表す言葉が記述されていた。補足資料 15

5)第三次における生徒 KH のイメージマップ図には、「悲しい」という言葉だけが記述されていた。補足資料 15

第Ⅲ部のまとめ

第Ⅲ部では、中学校音楽科において、阿波人形浄瑠璃の代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした授業の構想と実践を試み、生徒の認識の深まりに着目しながら、教材としての可能性を検討した。

第七章では、第六章で明らかにしたように、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の中にみられるお弓お鶴親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を生徒に意識させるために、音楽担当教師による浄瑠璃の語りや三味線と人形にふれる体験の場を組み込んだ授業の構想と実践を試み、生徒の認識の深まりについて考察した。本実践では、第二次(1 時間)において、音楽担当教師の筆者が、伝承教室で使用されている床本を用いて語りの指導をした¹⁾。その後、第三次(2 時間)において、地域の太夫、三味線、人形の三業による《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉〈十郎兵衛内の段〉の実演を直接的に鑑賞させ、生徒達が上演者から語りの指導を受け、三味線や人形に触れる場を設定した。この実践の結果、声の音色に注意を向けて鑑賞や表現に取り組んでいた生徒は、少数ではあったが、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を意識していた。このような生徒は、阿波人形浄瑠璃のすばらしさを把握し、学校外においても一度鑑賞したいという思いを持っていた。つまり、聴衆として、阿波人形浄瑠璃に関わろうとする態度が育まれてきていた。しかし、浄瑠璃を語り、三味線にふれるという経験の場を提供したにもかかわらず、音楽よりも人形にこだわった生徒ができてしまった。また、彼らは、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を意識していなかった。この原因は、初めての試みであったために、多様な情報を広く浅くみせてしまい、指導のポイントを音楽に絞ることができていなかったことにあると考えられた。したがって、本実践から、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした中学校の音楽の授業においては、声の音色を中核的な学習内容にする必要性が明らかになった。

第八章では、第七章で明らかになった成果をふまえ、声の音色を中核的な学習内容とした授業を構想し、地域の伝承者の実演を直接的に鑑賞する授業を実践し、親子の情愛と悲哀に関する生徒の学習の状況に着目した。本実践では、特に、第二次(1 時間)において、生徒が学習することが容易な床本を新たに作成し、登場人物の心情が顕著に表現されている三つの場面を語る太夫の声を目の前で聴かせることによって、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を深く感じ取れるよう促した。この実践の結果、太夫の声の音色に注目しながら鑑賞していた生徒は、親子の情愛と悲哀を深く感じ取っていたことが確認された。このような生徒は、声の音色を色で喩え、ここで象徴されている人間感情の様態を把握し、郷土の伝統文化の価値を認識し、今後も学び続けようとする思いを持っていた。一方、太

夫の声を目の前で聴いたにもかかわらず、お弓の驚いた心情しか感じ取ることができなかった生徒がいた。このような生徒は、床本の第一の場面における母お弓の表面的な感情しか把握しておらず、第二と第三の場面におけるお弓お鶴親子の情愛や悲哀という人間感情の様態を探究することができていなかった。したがって、阿波人形浄瑠璃のすばらしさを把握し、今後も学び続けようとする思いを持つこともできていなかった。この原因は、時間の制約上、生徒に音楽的な活動を十分に提供することができなかったことにあると考えられた。したがって、本実践から、声の音色に注意を向けさせることを可能にする表現活動を取り込んだ学習の場を工夫し、生徒の音楽的な活動を充実させる必要性が明らかになった。

そこで、第九章では、生徒の音楽的な活動を充実させるために、太夫の指導を受けながら、〈順礼歌の段〉の一節を生徒自身が語る授業を構想し、鑑賞と表現の関連を重視した授業を実践し、親子の情愛と悲哀に関する学習の状況と郷土の伝統文化の理解の深まりに着目した。本実践では、特に、第二次(2 時間)において、太夫の語りの模倣を通して、親子の情愛と悲哀という人間感情の様態を深く感じ取り、阿波人形浄瑠璃のすばらしさを把握するよう促した。その結果、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目していた生徒は、親子の情愛と悲哀、特に、母お弓の人間感情の様態を第八章の実践よりも詳細に把握し、郷土の伝統文化の価値への認識を高め、今後も学び続けようとする思いを持つようになった。このような生徒は、「引き寄せて」「ふり返り」の産字の部分の声の音色に注意を向け、母お弓の辛苦の心情を感じ取ったことをよりどころとして、阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つようになっていた。したがって、本実践から、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目させ、母の人間感情の様態のイメージを詳細に把握できるよう支援することによって、教材としての可能性が高まることが明らかになった。

以上のように、第Ⅲ部では、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした授業の構想と実践を試み、生徒の認識の深まりを吟味しながら、教材としての可能性を検討した。この実践から、生徒は、親子の情愛や悲哀という人間感情の様態のイメージを深め、自己の内面を豊かにしていったことが確認された。特に、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とする学習においては、声の音色が中核的な学習内容であること、鑑賞と模倣による表現を密接に結びつけた生徒の音楽的な活動を充実させること、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に生徒の注意を向け、作品の中にみられる母お弓の人間感情の様態を詳細に把握させることによって、教材としての可能性が高まることが明らかになった。また、このような地域の人形浄瑠璃の学習から我が国の伝統文化である文楽の学習へと発展することによって、生徒の人間形成の営みを一層促進する可能性があることが示唆されている。

ように思われた。

注および引用文献

1) この実践では、伝承教室で用いられてる床本を用いた。本研究のために、新たに作成した床本は、第八章以降で、使用することになる。

終章

1. 本論文の要旨

本研究の目的は、地域の伝統文化である阿波人形浄瑠璃の教育的価値を論理的に検討し、学校音楽教育における教材としての可能性を実践的な考察を通して検討することであった。

この目的を達成するために、まず、一般教育学や音楽科教育学に関する知見を援用しながら、文化と人間形成について論考した。次に、阿波人形浄瑠璃に関する文献の吟味、特に、史料『義太夫調査書』（1913）に焦点をあてた吟味と徳島県内でのフィールドワークを通して、阿波人形浄瑠璃の特質、社会教育的な価値、学校音楽教育における価値について、原理的に考察した。そして、阿波人形浄瑠璃の代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉について、教材としての本質的な特性を考察した。これらの結果に基づいて、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした授業を構想し、実践を通して教材としての可能性について検討した。

本論文は、序章と終章、第Ⅰ部（第一～第三章）、第Ⅱ部（第四～第六章）、第Ⅲ部（第七～第九章）で構成し、第Ⅰ部を郷土芸能の文化的価値と教育的価値に関する原理的考察、第Ⅱ部を阿波人形浄瑠璃の教育的価値に関する分析的考察、第Ⅲ部を《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の教材としての可能性に関する実践的考察とした。

第Ⅰ部第一章では、人間は、文化の伝達・再創造の過程において、客観化された精神や共通精神、規範的精神を意識することによって、自己の内面を豊かにしていくことが可能になることを確認した。第二章では、音楽科教育の本質は、このような文化として存在する音楽を媒介として、子どもの内面を豊かにしていくことであることを確認した。そして、第三章では、子どもは、音楽の授業において、一つの文化として存在する地域の人形芝居に関わり、ここに内在する簡素、滑稽、陽性、悲哀を意識することによって、自己の内面を豊かにし、郷土の伝統文化の伝達・再創造に関与しようとする態度を養うことが可能になることを確認した。

第Ⅱ部第四章では、阿波人形浄瑠璃には、儀式的な色彩が強く、特に、農村地域において、奉納芸として演じられてきたという文化的な特質があることを明らかにした。第五章では、阿波人形浄瑠璃に内在する「忠」「孝」の徳目の原理的、本質的な側面には、社会教育的な価値があること、また、阿波人形浄瑠璃に内在する客観化された精神として特徴づけられる悲哀には、音楽科としての教育的価値があることを明らかにした。そして、第六章では、阿波人形浄瑠璃の代表的な演目《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉には、お弓

お鶴親子の情愛と悲哀が顕著に表現されており、音楽科の教材として、具体的であり、簡潔であり、典型であることが確認された。また、中学校の音楽の授業において、親子の情愛と悲哀を意識させ、この人間感情の様態のイメージをとらえ直させることによって、生徒の内面を豊かにしていく可能性があることが明らかになった。

第Ⅲ部第七章では、前章の考察をふまえて、《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の中にみられる親子の情愛と悲哀を生徒に意識させるために、浄瑠璃の語りの模倣や三味線と人形にふれる体験の場を組み込んだ鑑賞の授業を構想し、実践した。この実践から、声の音色に注意を向けながら表現や鑑賞をしていた生徒は、親子の情愛と悲哀を意識し、学校外においても一度鑑賞したいという思いを持つようになったことが確認され、声の音色を中核的な学習内容にすることによって教材としての可能性が高まることが明らかになった。そこで、第八章では、声の音色を中核的な学習内容とした授業を構想し、太夫の語りを直接的に鑑賞する授業を実践した。この実践から、声の音色を色で喩えていた生徒は、親子の情愛と悲哀を深く感じ取り、今後も学び続けようとする思いを持つようになったことが確認され、声の音色に注意を向けさせることを可能にする生徒の音楽的な活動を充実させることによって教材としての可能性が高まることが明らかになった。そこで、第九章では、生徒の音楽的な活動を充実させるために、太夫の指導を受けながら、〈順礼歌の段〉の一節を生徒自身が語る授業を構想し、鑑賞と表現を密接に結びつけた授業を実践した。この実践から、「引き寄せて」「ふり返り」という「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注意を向けていた生徒は、母お弓の辛苦の心情を深く感じ取り、この経験をよりどころにして、阿波人形浄瑠璃という郷土の伝統文化を継承しようという思いを持つようになったことが確認され、このことから、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に注目させ、母お弓の人間感情の様態を詳細に把握できるよう支援することによって教材としての可能性が高まることが明らかになった。

以上のように、本研究では、第Ⅰ部と第Ⅱ部の教育的価値に関する考察の成果をふまえて、第Ⅲ部において《傾城阿波に鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした授業の構想と実践を試み、学校音楽教育において、阿波人形浄瑠璃という郷土芸能には、子どもの人間形成の営みを促進し、郷土の伝統文化の継承に関与しようとする態度を養うことが可能になることを確認することができた。特に、中学生を対象とした《傾城阿波に鳴門》〈順礼歌の段〉の授業においては、声の音色が中核的な学習内容であること、鑑賞と表現を密接に結びつけた生徒の音楽的な活動を充実させること、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に生徒の注意を向けさせ、母お弓の人間感情の様態を詳細に把握させることによって教材としての可能性が高まることが明らかになった。

2. 今後の課題

今後の課題は、次の三つである。第一は、阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした音楽の授業において、「地(地合)」の産字の部分の声の音色に生徒の注意を向けさせ、母お弓の人間感情の様態を詳細に把握させる授業を構想し、実践するために、太夫の「音遣い」について検討することである。ここでは、特に、第三の場面の「引き寄せて」の「エ」という産字の音色と、「ふり返り」の「イ」という産字の声の音色を太夫がどのように音を遣って語っているかを把握させることによって、母お弓の子への情愛と悲哀という人間感情のイメージが深まるよう促すことになる。

第二は、太夫を授業に招くことができない場合の授業実践について、指導方法を検討することである。このような場合は、まず、音楽の授業で、本研究で特定した《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の三つの場面を語る声の音色に生徒の注意を向けさせ、母お弓の人間感情の様態を把握できるようにする視聴覚ソフトを作成することになる。そして、この視聴覚ソフトを用いた授業を構想し、効果的な指導方法を検討していく必要がある。

第三は、阿波人形浄瑠璃の学習から我が国の伝統音楽である文楽の学習へと発展させる授業を構想し、実践することである。ここでは、阿波人形浄瑠璃の太夫と文楽の大夫には、速度や声の音色、強弱などを変化させながら、人間感情の様態を表現しているという共通点がある。このことを根拠としながら、文楽の典型的な作品を吟味し、より洗練された芸術作品にも関心を持ち、我が国の伝統文化の継承に関与しようとする態度が養われるようにする可能性を探っていくことになる。

これらの課題を解決できるように、これからも継続して研究に取り組んでいきたい。

参 考 文 献 一 覧

[書籍・論文等]

- ・足立明他編 『文化と現代世界：文化人類学の視点から』 嵯峨野書院 1991
- ・綾部恒雄 『文化人類学 15 の理論』 中公新書 1995
- ・阿波人形浄瑠璃振興会 『国指定重要無形民俗文化財 阿波人形浄瑠璃 財団法人阿波人形浄瑠璃振興会設立 50 周年記念誌』 財団法人阿波人形浄瑠璃振興会 2005
- ・阿波人形浄瑠璃振興会編 『傾城阿波の鳴門八冊目』 1998
- ・阿波人形浄瑠璃振興会/徳島県教育委員会 『阿波人形芝居伝承教室副読本 傾城阿波の鳴門 順礼歌の段』 1982
- ・石田英一郎 『人間と文化の探究』 文藝春秋 1970
- ・磯本宏紀 「小松島和田島のえびす舞とその変遷」『徳島地域文化研究』11 徳島地域文化研究会 2013 pp.41-46
- ・井野辺潔 「義太夫の音楽としての仕組み」国立文楽劇場事業課編集『国立劇場芸能鑑賞講座 文楽』1975 pp.47-64
- ・今道友信編 『美学 4：芸術の諸相』 東京大学出版会 1991
- ・宇野小四郎 『現代に生きる伝統人形芝居』 暁正書房 1982
- ・小笠原道雄 『文化伝達と教育』 福村出版 1988
- ・小原亮 「阿波の若集」『金澤治先生喜寿記念論集』金澤治先生喜寿記念論集刊行会 1976 pp.519-542
- ・柿木吾郎 『エスニック音楽入門：民族音楽から見た音楽と教育』 国土社 1989
- ・垣内幸夫 「小学校・中学校における伝統音楽の指導に関する若干の考察—語り物音楽教材化試案」『宮城教育大学紀要』第 17 巻 宮城教育大学 1982 pp.77-95
- ・垣内幸夫 「小学校・中学校における伝統音楽の指導に関する若干の考察(2)—語り物音楽教材化試案」『宮城教育大学紀要』第 18 巻 宮城教育大学 1983 pp.27-37
- ・垣内幸夫 「日本の伝統音楽義太夫に親しもう」『宮城教育大学附属授業分析センター紀要』第 6 号 宮城教育大学 1987 pp.1-49
- ・垣内幸夫 「義太夫による授業の展開：日本伝統音楽の可能性を求めて」日本音楽教育学会編『音楽教育楽の展望Ⅱ(下)』音楽之友社 1991 pp.115-125
- ・勝岡ゆかり 「人形浄瑠璃の意義と役割に関する研究：人間形成の見地から」2011 年度東京芸術大学大学院博士学位論文 pp.1-220
- ・金澤治 「人形芝居」『日本の民俗 36 徳島』第一法規 1974 pp.171-177
- ・神河庚蔵 『阿波國最近文明史料』(復刻) 臨川書店 1973 (初版 1915)

- ・川北雅子 「地域の民俗芸能の音楽学習に関する考察 ―太夫の声に焦点をあてた授業の分析を通して―」『学校音楽教育研究』第13巻 日本学校音楽教育実践学会 2009 pp.235-246
- ・川北雅子 「徳島県教育会の義太夫に関する教育思想 ―『義太夫調査書』(1913)を中心に―」『教育実践学論集』第12号 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 2011 pp.219-231
- ・川北雅子 「中学校における郷土芸能〈阿波人形浄瑠璃〉の語りの指導 ―伝承者と教師との連携を図った指導を通して―」『学校音楽教育研究』第16巻 日本学校音楽教育実践学会 2012 pp.131-132
- ・川北雅子 「中学校における郷土芸能〈阿波人形浄瑠璃〉の授業実践 ―郷土の伝統文化の理解を深めることを目的として―」『学校音楽教育研究』第17巻 日本学校音楽教育実践学会 2013 pp.133-134
- ・川島信夫 「木偶人形の種類と見方」『阿波の木偶』徳島県郷土文化会館民俗文化財編集委員会 1992 pp.201-205
- ・河竹登志夫『歌舞伎美論』東京大学出版会 1989
- ・川原浩 「音楽的能力形成と教科」広島大学教科教育研究科編『教科教育学1』建帛社 1987 pp.118-135
- ・川原浩 「現代に生きる音楽科教育の本質を考える」『季刊音楽教育研究』59号 音楽之友社 1989 pp.2-13
- ・川原浩 「人間形成と音楽科」音楽科教育実践講座刊行会編『SONARE 音楽科教育実践講座』第1巻 ニチブン 1992 pp.42-64
- ・吉川英史 「共通鑑賞教材について ―問題点と指導のポイント―」『季刊音楽教育研究』65号 音楽之友社 1971 pp.60-69
- ・吉川英史 『日本音楽の美的研究』音楽之友社 1984
- ・吉川英史 『日本音楽の性格』音楽之友社 1979
- ・久保信男 「式三番の楽の民族音楽学的研究(1) ―囃子方の楽からみた式三番の構成について―」『信州大学教育学部紀要』41号 信州大学 1979 pp.41-46
- ・久米惣七 「阿波の浄瑠璃人形」石躍胤央・高橋啓著『徳島の研究7 民俗編』清文堂 1982 pp.47-98
- ・芸能史研究会編『日本庶民文化史料集成第7巻 人形浄瑠璃』三一書房 1998
- ・小泉文夫 『日本の音』平凡社 2000
- ・国立文楽劇場営業課編集『第180回文楽公演 国立文楽劇場』(公演資料)2012
- ・国立文楽劇場事業課編集『国立劇場芸能鑑賞講座 文楽』1975
- ・国立文楽劇場事業課編集「傾城阿波の鳴門 十郎兵衛住家の段」『第15回文楽鑑賞教室』1998 pp.8-20
- ・小島美子 「音楽史としての日本音楽史研究」小泉文夫他編『日本音楽とその周辺』音楽之友社 1973 pp.143-171
- ・小島美子 「読者への手引き―音楽学と日本の民謡・民俗芸能」東洋音楽学会編『日本の民謡と民俗芸能』音楽之友社 1967 pp.11-44

- ・小島美子「日本の古層時代の音楽」藤井知昭編『日本音楽と芸能の源流』日本放送出版協会 1985
pp.44-87
- ・小島美子・樋口昭・茂手木潔子 『日本の音楽』平凡社 1991
- ・小島美子 「日本伝統音楽概観」峯岸創編『日本伝統音楽を生かした音楽の指導』暁教育図書 2002
pp.174-209
- ・西郷由布子「郷土芸能」の項 福田アジオ他編『日本民俗大辞典(上)』吉川弘文館 2006 p.496
- ・澤崎眞彦 「2 授業の過程」河口道朗編『音楽における国際理解教育』エムティ出版 1994 pp.66-72
- ・猿丸太夫 「天下の物笑ひ愚挙の鑑(1)～(13)」徳島毎日新聞 1913.5.3 ～ 1913.5.18
- ・嶋田由美 「卅三間堂棟木由来による総合芸術としての文楽の指導 ―義太夫の扱いから文楽への転換―」『和歌山大学教育学部紀要』第 58 巻 和歌山大学 2008 pp.87-91
- ・清水宏美 『和楽器・日本の音楽を楽しもう』音楽之友社 2003
- ・ジェーンマリー著 齋藤智之訳 『神舞い人形人形淡路人形伝統の生と死、そして再生』
齋藤智之発行 2012
- ・條半吾 「人形師」徳島県郷土文化会館民俗文化財編集委員会編『阿波の木偶』1992 pp.201-205
- ・祖父江孝男 『文化人類学入門』(増補改訂版) 中公新書 2002 (初版 1979)
- ・高久清吉 『教授学：教科教育学の構造』協同出版 1979
- ・高久清吉 『教育実践の原理』協同出版 1988
- ・高久清吉 『教育実践学：教師の力量形成の道』教育出版 1990
- ・高橋澄子 「三番叟の祝儀的気分と『翁』の成立」『日本文学』4 日本女子大学 1955 pp.133-139
- ・竹本友和嘉 《傾城阿波の鳴門》八冊目(床本)
- ・田端幸子 「伝統・文化を特別活動でどう指導するか～淡路人形浄瑠璃を学校教育に取り入れて 27 年～」中村哲編『伝統や文化に関する教育の充実』教育開発研究所 2009 pp.176-179
- ・角田一郎 『農村舞台の総合的研究』桜楓社 1991
- ・角田一郎 「地方の人形浄瑠璃」芸能史研究会編『日本庶民文化史料集成第 7 巻 人形浄瑠璃』
三一書房 1998 pp.10-12
- ・徳島縣教育會 『阿波國教育會雑誌』84 号 1904
- ・徳島県教育会 『義太夫調査書』1913 4.1 発行, 1913 4.30 発行, 1913.7.22 発行
- ・徳島縣教育會 『臨時増刊徳島縣教育會雑誌社会教育号(一名義太夫号)』1913.6.27 発行
- ・徳島県郷土文化会館民俗文化財編集委員会編 『阿波の人形芝居』徳島県郷土文化会館 1982
- ・徳島県郷土文化会館民俗文化財編集委員会編 『阿波の木偶』徳島県郷土文化会館 1992
- ・徳島県文化振興財団 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉〈十郎兵衛内の段〉(竹本友和嘉 鶴澤友路 勝浦座)
- ・中内蝶二 田村西男 『義太夫音曲全集』上中下巻 清文堂 1929

- ・長坂由美 杉江淑子 「義太夫の指導/学習に関する考察—小学3年生を対象とした授業実践から—」
『パイディア：教育実践研究指導センター紀要』第14号 滋賀大学 2006 pp.97-103
- ・長坂由美(鶴澤友球) 「義太夫の採譜に関する考察と試行」関西楽理研究会編『関西楽理研究』22
2005 pp.33-48
- ・長島真人 「音楽授業のための教材解釈の方法に関する原理的考察—S.K.ランガーのシンボルの哲学
の論理に基づいて—」『日本教科教育学会誌』第26巻第3号 日本教科教育学会 2003
pp.1-10
- ・永田衡吉 『生きている人形芝居』 錦正社 1983
- ・永田衡吉 『改訂生きている人形芝居』 錦正社 1994
- ・永田衡吉 『改訂日本の人形芝居』 錦正社 1994
- ・新見寛次 『淡路の人形芝居』 角川書店 1972
- ・西角井正大 「阿波人形浄瑠璃」福田アジオ他編『日本民俗大辞典』 吉川弘文館 1999 p.55
- ・拝宮農村舞台保存会『第七回拝宮農村舞台公演』(公演資料)2009 5.31
- ・萩野典子 「地域の伝統音楽を生かした『総合的な学習』の指導計画編成とその実践的方法に関する
研究」2003年度鳴門教育大学大学院修士論文 pp.1-157
- ・林久美子 「傾城阿波の鳴門」高田衛・原道生編 坂口弘之校訂『近松判二浄瑠璃集(2)』
図書刊行会 1996 pp.351-364
- ・林久美子「解題 傾城阿波の鳴門」高田衛・原道生編 坂口弘之校訂『近松判二浄瑠璃集(2)』
図書刊行会 1996 pp.483-485
- ・檜瑛司 皆川学 『徳島県民俗芸能誌』 錦正社 2004
- ・平野健一郎 『国際文化論』 東京大学出版会 2001
- ・福本博 「写真で綴る阿波の人形芝居」檜瑛司 皆川学編『徳島県民俗芸能誌』 錦正社 2004 pp.796-836
- ・文化庁『平成14年度地域の伝統的な芸能等の活用のあり方に関する調査研究報告書：民俗芸能で広
がる子どもの世界』 文化庁 2003
- ・細谷恒夫 『教育の哲学：人間形成の基礎理論』 創文社 1969
- ・本田安次 『民俗芸能の研究』 明治書院 1983
- ・前田博 『教育の本質』 玉川大学出版部 1984
- ・増田正造 『能の表現：その逆説の美学』 中公新書 1993
- ・三宅襄 『能楽入門』 創元社 1952
- ・三隅治雄 「祭りと芸能」藤井知昭編『日本音楽と芸能の源流』 日本放送出版協会 1985 pp.105-117
- ・水野信男 「伝統音楽へのいざない」京都市立芸術大学日本伝統音楽研究センター編『日本の伝統
音楽を伝える価値：教育現場と日本音楽』京都市立芸術大学 2008 pp.4-6
- ・源了圓 『教育学大全集1 文化と人間形成』 第一法規 1984

- ・ 峯岸創 『日本の伝統音楽を生かした音楽の指導』 暁図書出版 2002
- ・ 村井実 長井和雄 『教育宝典 シュプランガー』 玉川大学出版部 1978
- ・ 村田昇 『これからの教育:教育の本質と目的』 東信堂 1993
- ・ 村田昇 『シュプランガー教育学の研究』 京都女子大学 1996
- ・ 村田昇 『シュプランガーと現代の教育』 玉川大学出版部 1995
- ・ 百川敬二 「近世の集団と個―〈もののあわれ〉をめぐって―」 鳥越文蔵他編『岩波講座 歌舞伎・文楽』第1巻 岩波書店 1997 pp107-132
- ・ 文部省 『日本の音楽の指導』 東山書房 1987
- ・ 文部省 『中学校指導書音楽編』 教育芸術社 1989
- ・ 文部科学省 『中学校学習指導要領解説音楽編』 教育芸術社 2008
- ・ 文部科学省 『教師用パンフレット 新学習指導要領・生きる力』 2008
- ・ 山田庄一 『文楽』ぎょうせい 1990
- ・ 大和武生 「藩政期の阿波での興行」 阿波人形浄瑠璃振興会編『国指定重要無形民俗文化財阿波人形浄瑠璃財団法人阿波人形浄瑠璃振興会設立 50 周年記念誌』財団法人阿波人形浄瑠璃振興会 2005 pp.32-36
- ・ 大和武生監修 『阿波の浄瑠璃本』 藤原若水発行 2013
- ・ 山邊光宏 「シュプランガー教育学の宗教的基礎としての良心」『安田女子大学大学院博士課程完成記念論文集』 安田女子大学 1999 pp.1-12
- ・ 横道萬里雄 『岩波講座 能・狂言IV』 岩波書店 1987
- ・ 吉田貞吾 「文化」の項 祖父江孝男他編『文化人類学事典』 弘文堂 1987 p.666
- ・ ルソー著 今野一雄訳 『エミール』(60刷) 岩波書店 1997
- ・ ルソー著 長尾一三二 原聡介訳 『世界教育学選集 39 エミール』 明治図書 1762
- ・ E.シュプランガー著 小塚新一郎訳 『文化哲学の諸問題』 岩波書店 1937
- ・ E.シュプランガー著 小塚新一郎訳 『現代文化と国民教育』 岩波書店 1938
- ・ E.シュプランガー著 杉谷雅文 村田昇訳 『教育学的展望:現代教育の諸問題』 関書院 1956
- ・ E.シュプランガー著 土井竹治訳 『青年の心理』 刀江書房 1942(4刷)(初版1刷1937)
- ・ E.シュプランガー著 浜田正秀訳 『教育者への道[改訳]』 玉川大学出版部 1969
- ・ E.シュプランガー著 村田昇 片山光宏訳 『教育学的展望:現代の教育問題』 東信堂 1993(2刷)
- ・ E.シュプランガー著 村田昇 山邊光宏訳 『人間としての生き方を求めて:人間生活と心の教育』 東信堂 1996
- ・ E.B.タイラー著 日屋根安定訳 『原始文化』 誠信書房 1962

[原著]

Eduard Spranger *Kulturmorphologische Betrachtungen*, in Die Erziehung. Jahrgang, 12 1937

Eduard Spranger *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig 1924

[事典・辞書]

- ・音楽之友社編 『日本音楽基本用語辞典』 2007
- ・下中弘編 『音楽大事典』 平凡社 1982
- ・下中弘編 『日本音楽大事典』 平凡社 1992
- ・福田アジオ他編 『日本民俗大辞典』 吉川弘文館 1999
- ・祖父江孝男他編 『改訂文化人類学事典』 ぎょうせい 1987
- ・祖父江孝男他編 『文化人類学事典』 弘文堂 1987

補 足 資 料

1. 徳島市八多町五王神社本殿における「式三番叟」の奉納(2013.11.3 川北撮影)
2. 徳島市八多町五王神社境内の犬飼農村舞台における奉納(2013.11.3 川北撮影)
3. 鎌瀬農村舞台における奉納 阿波人形芝居「えびす舞」(2013.11.4 川北撮影)
4. 鎌瀬農村舞台における奉納 阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉
(2013.11.4 川北撮影)
5. 鎌瀬農村舞台における奉納 阿波人形浄瑠璃《絵本太功記》〈尼ヶ崎の段〉
(2013.11.4 川北撮影)
6. 徳島城公園における小屋掛公演 阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉
(2010.10.10 川北撮影)
7. 徳島県立阿波十郎兵衛屋敷における定期公演
阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉(2014.1.18 川北撮影)
8. 今山農村舞台における奉納 阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉
(2007.5.19 川北撮影)
9. 今山農村舞台における奉納 阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉
(2013.10.14 川北撮影)
10. 犬飼農村舞台における奉納 阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉
(2014.11.3 川北撮影)
11. 『義太夫調査書』(1913.7.22 発行版)における第一種から第四種の作品とその作品に
内在する徳目、および、筆者所有の『義太夫調査書』(1913.7.22 発行版)
12. 第八章と第九章の実践において、生徒が使用した《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉
の床本
13. 生徒に注目させた三つの場面《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉
14. 太夫の語りを直接鑑賞させた実践における抽出生徒のイメージマップ図
15. 鑑賞と表現の関連を重視した実践における抽出生徒のイメージマップ図
16. 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした三つの実践

補足資料1 徳島市八多町五王神社本殿における「式三番叟」の奉納

2013.11.3

人形：勝浦座



翁



翁 三番叟 千歳

補足資料2 徳島市八多町五王神社境内の犬飼農村舞台における奉納

2013.11.3

①「式三番叟」

人形：勝浦座



千歳



翁



三番叟



翁 三番叟 千歳

② 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

2013.11.3

人形：勝浦座

太夫・三味線：喜笑会

友和嘉会



③ 《傾城阿波の鳴門》〈十郎兵衛内の段〉

2013.11.3

人形：勝浦座

太夫・三味線：喜笑会

友和嘉会



補足資料 3 鎌瀬農村舞台における奉納 阿波人形芝居「えびす舞」

2013.11.4

人形：木沢座



補足資料 4 鎌瀬農村舞台における奉納

阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

2013.11.4

人形：勝浦座

太夫・三味線：喜笑会



補足資料 5 鎌瀬農村舞台における奉納

阿波人形浄瑠璃《絵本太功記》〈尼ヶ崎の段〉

2013.11.4

人形：勝浦座

太夫・三味線：喜笑会



補足資料 6 徳島城公園における小屋掛公演

阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

2010.10.10

人形：徳島文理大学人形浄瑠璃部

太夫・三味線：徳島文理大学人形浄瑠璃部 OB



補足資料 7 徳島県立阿波十郎兵衛屋敷における定期公演

阿波人形浄瑠璃《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

2014.1.18

人形：勝浦座

太夫(K氏)・三味線：友和嘉会



補足資料 8 今山農村舞台における奉納
阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉

2007.5.19

人形：勝浦座

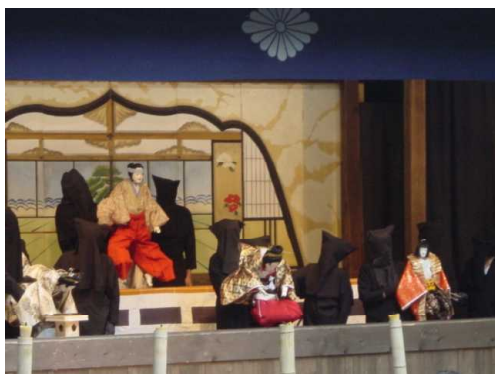
太夫 三味線：喜笑会



ご飯が炊けるのを待つ鶴代代



若君鶴喜代に忠を尽くす政岡



お菓子を差し出す八汐



八汐になぶり殺された千松



歎き悲しむ政岡



千松に感謝する政岡

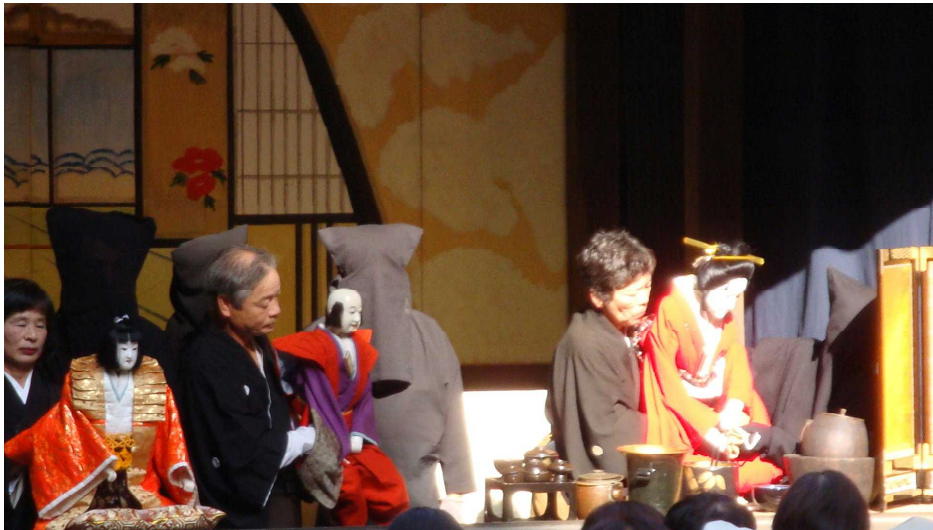
補足資料 9 今山農村舞台における奉納

阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉

2013.10.14

人形：勝浦座

太夫・三味線：友和嘉会



若君の身の安全を確保するため、茶器で米を炊く政岡



八汐と沖の井をつれて若君の見舞いにやってきた栄御前

補足資料 10 犬飼農村舞台における奉納

阿波人形浄瑠璃《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉

2014.11.3

人形：勝浦座

太夫 三味線：喜笑会



我が子千松が殺されたにもかかわらず，母政岡はじっとしている。



誰もいなくなった部屋で，母の政岡は我が子を抱きしめ，主の身替わりになったことを褒め称える。

補足資料 11 『義太夫調査書』(1913.7.22)における第一種から第四種の作品と

その作品に内在する徳目

第一種

	外題	段	主 な 徳 目
1	伽羅先代萩	竹の間	仁義
2	伽羅先代萩	政岡忠義	忠烈 勸善懲悪 武士道
3	仮名手本忠臣蔵	判官切腹	壮烈 壮 正義
4	仮名手本忠臣蔵	山科隠家	義烈 慈悲 大和魂
5	忠臣二度目清書	寺岡切腹	節義 武士道
6	忠臣義士傳	赤垣出立	忠義 忠烈
7	忠臣義士傳	彌作鎌腹	大和魂 懲悪
8	太平記忠臣講釈	喜内住家	忠孝節義 忠勇義烈 孝心
9	菅原伝授手習鑑	松王屋敷	誠忠 忠孝 日本道德の良範
10	菅原伝授手習鑑	寺子屋	義烈 苦衷 苦情 哀情
11	花上野誉石碑	志度寺	忠烈 壮烈 通俗教育に推薦
12	金比羅御利生敵討稚文談	百度平住家	忠義 孝道
13	蝶花形名歌島台	小坂部館	節義 潔白 義理は人情に勝つ
14	花雲佐倉曙	下総屋	義烈
15	花雲佐倉曙	惣五郎住家	節烈 忠義 懲悪
16	花雲佐倉曙	儀作切腹	義胆 赤誠 真心 至誠
17	平仮名盛衰記	逆櫓	誠忠 仁 義 苦衷 武士道
18	近江源氏先陣館	和田兵衛使者	殊勝 勇気
19	近江源氏先陣館	小四郎恩愛(森綱館)	忠孝 壮烈 友愛
20	義経腰越状	泉三郎館	信義
21	祇園祭礼記	是濟屋	忠実 義烈
22	奥州秀衡有髪婿	秀衡館	胆力
23	三日太平記	松下住家	礼儀 礼讓 慈悲 愛情
24	鏡山旧錦絵	長局	忠実 克己 忍耐
25	源平布引滝	実盛物語	忠烈 仁義 勇壮
26	東山殿幼稚物語	山名宗全館	忠烈 義烈 武士道
27	阿漕浦鈴鹿合戦	平治住家	誠忠 孝行
28	本朝二十四考	桔梗原	(筋書きのみ)
29	本朝二十四考	景勝下駄	孝養
30	一谷嫩軍記	熊谷陣屋	仁義 苦衷 寛仁 武勇 武士道
31	彦山権現誓助剣	六助住家	孝心 義心 大和魂
32	日本賢女鑑	片岡忠義	誠忠 日本魂
33	名筆傾城鑑	吃	殊勝
34	奥州安達原	宗任物語	壮烈 苦衷
35	箱根靈驗臂仇討	餞別	忠義 仁義
36	国性爺合戦	楼門	(筋書きのみ)

37	国性爺合戦	獅子城	忠孝慈貞
38	苧萱桑門筑紫轢	山	忠僕 正義
39	楠昔話	三段目(端午の節句)	忠孝 忠烈 仁義
40	恋女房染分手綱	杳掛村	忠 孝心 慈悲
41	敵討襤褸錦	大安寺	孝心 可憐
42	神靈矢口渡	身替	忠烈 壮烈 苦情
43	那須与一西海碇	化粧屋敷	忠烈 殊勝
44	古戦場鐘懸松	鐘	儀忠
45	北條時頼記	最明寺	誠心 武人の亀鑑
46	軍法富士西行	靱負切腹	忠義 義心 健気
47	宇和島天神記	養老滝	孝道 健気
48	蘭奢侍新田系図	幸内住家	忠孝 忠節 廉潔
49	娘景清八島日記	日向島	忠勇 孝心
50	日露戦争記 薫梅忠義魁	梅原健三郎住家	忠君愛国 赤誠

(徳島縣教育會『義太夫調査書』1913 .7.22 pp.11-14 pp.1-68)

第二種

	外題	段	主 な 徳 目
1	三十三間堂棟由来	平太郎住家	親切 仇討
2	祇園女御九重錦	お柳別	文句の一二を改め
3	傾城阿波鳴門	順礼歌	哀れなる語り物 可憐 慈愛
4	卅三所壺坂靈驗記	壺坂寺	婦女の良き鑑 軟弱の語あり
5	一谷嫩軍記	須磨浦	子を身替わり
6	日吉丸稚桜	五郎助内	義者 卑猥の語あり
7	玉藻前旭袂	道春館	清潔 風教上忌むべきものあり
8	玉藻前旭袂	化粧殿	誠 忍耐 残酷
9	仮名手本忠臣蔵	桃の井館	贈賄は罪惡 軟弱の語あり
10	仮名手本忠臣蔵	勘平切腹	忠義 誠忠 大和魂 軟弱の語
11	源平布引滝	松波琵琶	壮烈 改作すべし
12	恋女房染分手綱	重の井子別	可憐の情 孝 軟弱の語あり
13	伊賀越道中双六	沼津の里	義侠心 真心 猥褻にわたる
14	伊賀越道中双六	岡崎	悲壮 義侠
15	伊賀越道中双六	円覚寺	忠貞 烈 軟弱の語あり
16	鏡山廓寫書	又助住家	忠義
17	奥州安達原	袖萩祭文	仁義 孝心 軟弱
18	日蓮上人御法海	勘作住家	信仰
19	木下陰狹間合戦	竹中砦	苦衷 卑劣
20	碁太平記白石嘶	田植	孝心 勧善懲惡 義侠

21	祇園祭礼信仰記	上煖屋	忠烈 卑劣
22	祇園祭礼信仰記	迷子	教訓・非難するものなし
23	壇の浦兜軍記	琴責	武士の典型 軟弱の語あり
24	釜淵雙級巴	釜入	悪かんを与えるものではない
25	関取千両幟	猪名川内	俠気 貞烈 風教上よくない
26	関取二代鑑	秋津島内	忠君義烈 軟弱の語あり
27	近江源氏先陣館	四斗兵衛内	誠忠 智仁 軟弱
28	近江源氏先陣館	船長	教訓含まず 風教上問題なし
29	妹背山婦女庭訓	柴六内	誠忠 軟弱の語
30	菅原伝授手習鑑	桜丸切腹	忠節 特勝 軟弱の語
31	蘆屋道満大内鑑	狐子別れ	親として子として心得るべきこと多し
32	双喋々曲輪日記	引窓	孝 義 花流界のこと
33	出世太平記	本能寺	光秀の挙は逆事
34	絵本太巧記	妙心寺	孝心 廉潔正義
35	大江山酒吞童子話	保昌館	苦衷 荒唐無稽
36	大江山酒吞童子話	渡邊屋敷	悲壮 犠牲 なまめかしい語あり
37	大江山酒吞童子話	源頼光館	世の鑑 軟弱の語あり
38	和田合戦女舞鶴	三の切 市若丸初陣	義烈壮烈 苦衷
39	平仮名盛衰記	辻法印	害なき語り物
40	朝顔日記	浜松小屋	忠義 風教上欠点あり
41	朝顔日記	笑ひ薬	親切 (喜劇)
42	道中亀山噺	在所	義心 少しいかがわしい
43	新薄雪物語	鍛冶屋	世道の善き鑑 軟弱の語あり
44	姫小松子日遊	俊寛物語	忠節 憐れなる物語
45	八陣守護城	政清本陣	忠勇 勇壮 軟弱の語あり
46	白石後日營	七郎兵衛内	孝心 軟弱の語あり
47	蓮如上人一代記	與三次郎住家	孝行 残酷なり
48	七福神寶入船	藝廻し	風教上可もなく不可もなし

(徳島縣教育會『義太夫調査書』1913 7.22 pp.15-18 pp.69-133)

第三種

	外題	段	主 な 徳 目
1	絵本太功記	尼ヶ崎	非道を教えることになる 軟弱
2	絵本太功記	孫市切腹	残酷
3	艶姿女舞衣	酒屋	全段軟弱
4	天の網島時雨炬燵	紙屋	全段卑猥
5	鎌倉三代記	三浦別	猥褻 軟弱
6	恋娘昔八丈	鈴ヶ森	卑猥の語句なし 脚色軟弱

7	箱根靈驗壁仇討	瀧	忠義 貞節 けがらわしき語あり
8	箱根靈驗壁仇討	新左右衛門屋敷	潔白 清浄 軟弱の語多い
9	撰洲合邦辻	合邦内	軟弱の語多い
10	鏡山旧錦絵	草履打	主
11	碁太平記白石噺	新吉原揚屋	孝心 義心下流界のこと
12	生写朝顔話	宿屋	軟弱
13	中将姫古跡松	雪責	忠義 忍耐 残酷
14	仮名手本忠臣蔵	殿中	卑猥の所あり
15	仮名手本忠臣蔵	一力茶屋	苦衷 下流界の痴態を写す
16	義士忠臣蔵	本蔵下屋敷	忠烈 卑猥の語あり
17	岸姫松轡鏡	朝比奈上使	忠義 慈愛 軟弱
18	近頃河原達引	堀川	孝行 構成と脚色が軟弱
19	茜染野中の隠井	長吉殺	友情 非道の極みなり
20	由良港千軒長者	山	憐れなる物語 卑猥なる
21	播州皿屋敷	鉄山館	忠節 残酷
22	神靈矢口渡	鈍兵衛内	ほとんど教訓なし いかかわしい語あり
23	双喋々曲輪日記	米屋	青年に悪影響及ぼす
24	増補国姓爺	唐人宿屋	風教上可も不可もなし 卑語多い
25	八間詞長者気質	持余屋	風教上評すべき価値無し
26	玉藻前旭袂	十作住家	忠義 卑猥な語あり
27	道中膝栗毛	赤坂竝木	チャリ 滑稽
28	宿無団七岩井風呂	岩井風呂	通俗的な教訓 全段軟弱
29	極彩色娘扇	天王寺村	正直 貞節 軟弱
30	軍法富士見西行	三の切	段中軟弱 卑猥な語あり
31	一谷嫩軍記	流しの枝	武勇 仁義 軟弱
32	花櫛会稽掲布染	官治郎切腹	誠忠 軟弱な語多し
33	増補比翼塚	長兵衛内	義侠 貞節 軟弱の語多し
34	御所桜堀川夜討	弁慶上使 片身片袖	多情 青年子女を挑発する
35	本朝二十四考	勘助住家	孝行 不快を感じるもの
36	義経千本桜	鮎屋	忠孝 義貞 卑猥の点あり
37	鬼一方眼三略巻	菊畑	教訓とすべき点あり 露骨
38	肥後駒下駄	五條海老屋	孝子 忠僕 貞女 軟弱な語あり
39	自来也	自来也内	残酷 畢竟する悪を遂げんとす

(徳島縣教育會『義太夫調査書』1913 7.22 pp.19-21 pp.134-146)

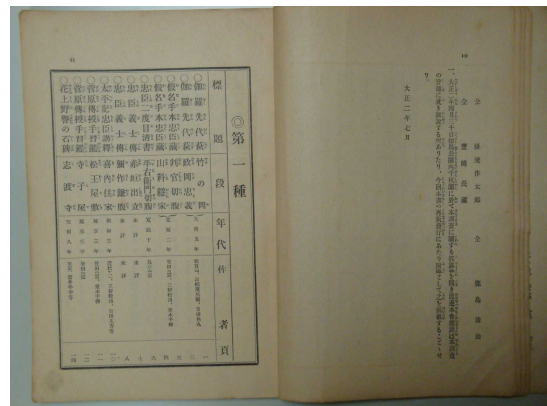
第四種

	外題	段	総括して記されている内容
1	本朝二十四考	百度参詣	
2	本朝二十四考	十種香	「この部には、一段全く教訓的
3	傾城恋飛脚	新口村	意義を含まずして却て有害なる
4	伊達娘恋緋鹿子	八百屋	語句あるもの、或は一二風教上
5	新版歌祭文	野崎村	資すべき材料ありとも、段中軟弱
6	妹背山婦女庭訓	竹二雀	卑猥の語多く、徒らに青年子女の
7	桂川連理柵	帯屋	劣情を挑発せしむる嫌あるもの、
8	夕霧伊左衛門廓文章	吉田屋	又は作者が人情の弱点を捉へて、
9	四谷怪談	伊右衛門内	婦女子の歡を買はんがために趣向
10	道成寺現在蛇鱗	日高川	脚色せりと認めらるゝもの等、総
11	桜鏢恨鮫鞘	無筆書置	て風教上有害なりと思惟せらるゝ
12	恋八卦柱暦	大経師屋	挙げたり。中には本朝二十四考
13	染模様妹背の門松	質屋	十種香の段、新版歌祭文 野崎村の
14	恋娘昔八丈	城木屋	段、傾城恋飛脚新口村の段、恋娘
15	浦里時次郎 明烏六花曙	山名屋(吉原揚屋)	昔八丈城木屋の段などの如く、普
16	桂川連理柵	道行	く人口に膾炙せられ、聲曲上には
17	生写朝顔話	摩耶が嶽	惜しかるべきものもあれど、風教
18	生写朝顔話	明石船別	上よりして之を觀るときは、断然
19	薫樹累物語	土橋	排斥すべきものなりと信ず。
20	花雲佐倉曙	牢屋	かゝる類の語り物戀々たるは、こ
21	妹背山婦女庭訓	山	れやがて義太夫全部の価値を落と
22	妹背山婦女庭訓	ふか七使者	す所以なるを想へばなり」(p.147)
23	彦山権現誓助剱	お菊反討	
24	伊勢音頭恋寝刀	油屋	
25	寿連理松	湊町	
26	増補八百屋献立	八百屋	
27	天網島時雨炬燵	茶屋	
28	八島合戦	二の切	
29	八島合戦	三の切	
30	祇園祭礼信仰記	碁立	
31	夏祭浪花鑑	三ぶ内	
32	義経千本桜	大物浦	
33	囀山姥	廓物語	
34	糸桜本町育	屋敷	
35	愛護稚名歌勝関	比叡山	

(徳島縣教育會『義太夫調査書』1913 7.22 pp. 23-25 p. 147)

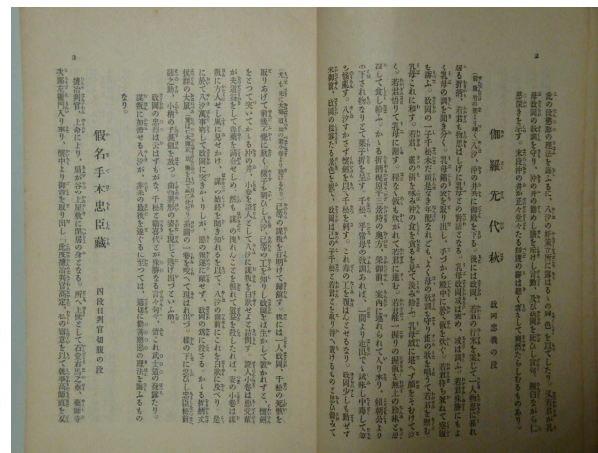
注：この表の外題と段の表記は、『義太夫調査書』に基づいている。

筆者所有の『義太夫調査書』

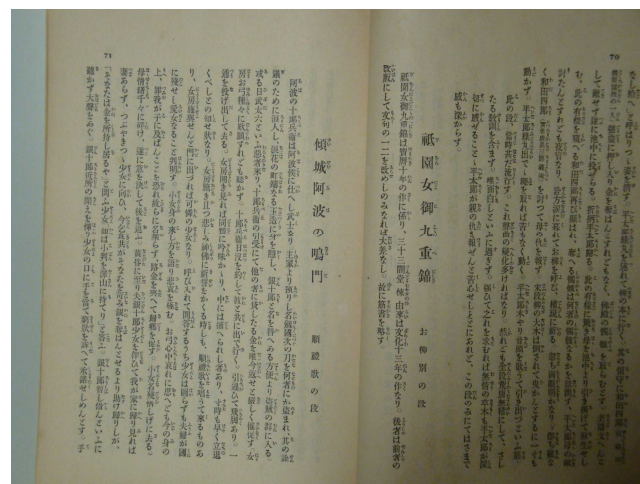


『義太夫調査書』1913.7.22 発行版

第一種の目録



第一種の《伽羅先代萩》〈政岡忠義の段〉の頁



第二種の《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の頁

補足資料 12 第八章と第九章の実践において、生徒が使用した《傾城阿波の鳴門》
〈順礼歌の段〉の床本

参考文献

- 1) 竹本友和嘉所有の《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉の床本
- 2) 阿波人形浄瑠璃振興会編『傾城阿波の鳴門八冊目』1998
- 3) 中内蝶二 田村西男『義太夫全集』中巻 清文堂 1929

歌 ぶるぞとぞ はるばるくに 紀三井寺 きみいでら

「順礼に御報謝」といづもやさしき國なまり。
じゅんれい ごほうしゃ

テモほらし順礼衆、國はいつく」と尋ねられ。
お じゅんれいしゆ くに たず

「アイ國は阿波の徳島でござります」
くに あわ とくしま

「云何じや徳島、さてもそれはアなづかしいわしが生まれ
も阿波の徳島、そして父様や母様と一所に順礼さんすの
か」
なん さつても ととさん かかさん いっしょ じゅんれい

「イエー其父様や母様に逢ひたき故、それでわし一人
西國するでござります」と聞いてどうやら氣にかかる、お
うはなおも傍に寄り。
い えー そのととさん かかさん あい ゆえ ひどり ちうごく そば よ

表現鑑賞①】「ア其親たちの名は 何といぶぞいの」
そのおや な なん ゆう

「アイ父様の名は十郎兵衛、母様はおうと申します」と聞い
おやさん じうしやうべい(だ) かかさん なおゆみ

て びり、アア、コレコレ、ア父様は十郎兵衛、母様
おやさん じうしやうべい(だ) かかさん

はおう、三つ年に別れて、ばば様に育てられてゐたとは、
なおゆみ みつつ おん

疑ひもないわが娘と見れば見るほど稚顔、見おぼえの
うたがい じやう み おやむかお

ある額ほくろ、ヤし我が子が、なづかしやといはんとせし
みだい わ こ わ

が、イヤ待てしばし、夫婦は今もとらるる命、元より覚悟
ま いた ふうふ もと かくご

の身なれども、親子と言はばこの子にまでどんな憂き目が
み いわ こ う

かかるやら、それを思へばなま中に名乗立てして覺き目
 を見んより、名乗らでこゝまま歸すのが、かえてこの子が
 為ならんと心を沈めよそよそしく。

「オそれはまあまあ、年はもいかぬにはるばるのところを、
 ようたづねに出やしやつたのお、その親達が聞いてなら、さ
 ぞうれしうてうれしうて飛び立つようにあるが、ま
 まならぬが世のつきふし、身にも命にもかえて、かわい
 子を振り捨て、國をたちの親御の心、よくよくのことで
 あるう程にむごい親と必ず必ず憾まぬがよいぞや」

「イエーもつたない何の憾みましよう、うらむることはな
 けれど、小さいとき別れたれば、父様や母様の顔も覚えず、
 よその子供しゆが、母様に髪結ふて貰うたり、夜はだかれ
 て寝やしゃんすを見ると、わしも母様があるなら、あのよう
 に髪結ふて貰はう物と羨やましうござんす、どうぞ、早う
 たずねて逢ひたい、ひよつと逢はれまいかと思へば、それが悲
 しゆござんす」と泣じやくりするじらしぢ。母は心も
 消え入る思ひ。「ぞてもぞても世の中に、親となり子と生ま
 るるほど深い縁はなけれども、親が死んだり子が先立つた

り、思うようにならぬが浮き世、こなたもどれほど尋ねても、
 顔も所も知らぬ親達、逢はれぬ時は詮ない事、もう尋ねづ
 と國へ住んだがよいわいの」

【表現鑑賞②】「イエ〜恋しい父様や母様、たとえいつまで
 かかつたすにやおおもお
 がかつたすにやおおもお
 じやでどこの宿でも泊めてはくれず、野に寝たり、山に寝た
 り、人の軒の下に寝ては、（た）叩かれたり、怖いことや悲しい
 ことも、父様や母様と一所にいたりや、こんな目には逢ふまい
 ものぞ、どつしてやしゃんすぞ、逢ひたいどじや
逢ひたいどじや逢ひたい」とわつと泣き出す娘より、見る
 ははおや
 母親はだまりかね。

「オ、道理りじや可愛やじらしや」と我を忘れて抱き
 付き、前後正体なげきしが、「こゝなんぼ一人旅でも、たん
 と銭さえやりや泊める、わずかなれども志し、この銀を
 路銀にして、早う国へ去にや、や。必ず必ず煩ふばしたも
 んな」と銀を渡せば押し戻し。うれしうござんすれど
 銀は小判といふものをたんと持っております、そんならもう
 さんします、かたじけなくござります」と泣く泣くたづを引

きとどめ無理に持してちり打ち払ひ。

【表現・鑑賞③】「コし ^{も お い}もう去にやるか、^おなごりが^{わか}惜しい別れ

^{とお}とむない、^{まいちど}今一度顔を」^{ほどむね}と、引き寄せて、見れば見る程胸せま

^{おもい}り、離れが^{まじ}たき憂き思ひ。それと知らねど誠の血筋、^{まじと}なごり

^{ととさん}おしげに^{かかさん}ふり返り、「^{ととさん}どうして^{かかさん}たずねたら、父様や母様

^{あわ}に逢はれることぞ、^{あわして}逢はして^{なむだいひ}たぐ、^{かんのんさま}南無大悲の観音様」

歌 ^{ちちはは}父母の ^{ふか}めぐみも^{こかわでら}深き 粉河寺

「^{せつかくなが}コし娘、^{うみやまこ}ま一度こちら向いてたも」、^{かん}折角長の海山越え、^{なん}難

^あして^あこがれ尋ねるいとし子に、不思議と逢ひながら、

^{なの}名乗らで退す母が^{いな}氣は、^きどのように^{おも}あろうと思ふ、^{おも}狂気半分

^{おにい}半分は死んでいるわいの、^{おにい}まだ長生のある子をば、^{ろとう}親ゆえ路頭

に^いたたすかと、^いそのまま^いそこ^いに^いどうと^い伏し、^い消え入る^い計り^い歎き

^おしが、^お起き直つて^い涙を^い押さ^いえ。^い「イヤくくく、^いどう思^いい^いあき

^いまわ^いめても、^い今別れては^い逢う^いことの^いならぬ^い身の上、^いたとえ^い難儀

^おがか^おからば^おかかれ、^おまた^おその^お時は^お夫の^お思案、^お程は^おゆく^おまい

^お追^お付いて、^おつれて^お戻ろう、^お才^お才^おそう^おじや、^おそう^おじや」^おと子に^お迷

^おふ、^お道は^お親子の^おわかれ^お道、^お跡を^おしたうて^お尋ね^お行く。

補足資料 13 生徒に注目させた三つの場面

《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉

2013.11.3 人形：勝浦座

太夫・三味線：喜笑会

友和嘉会

於：徳島市犬飼農村舞台

(1) 第一の場面：お弓の心情が表されている場面



「父様の名は十郎兵衛 母様はお弓と申します」



「と聞いて びっくり」

(2) 第二の場面：お鶴の心情が表されている場面



「野に寝たり 山に寝たり」



「逢ひたいことじゃ 逢ひたいことじゃ 逢ひたい」



「わつと泣き出す娘より見る母親はたまりかね」

(3) 第三の場面：お弓お鶴の悲哀が表されている場面



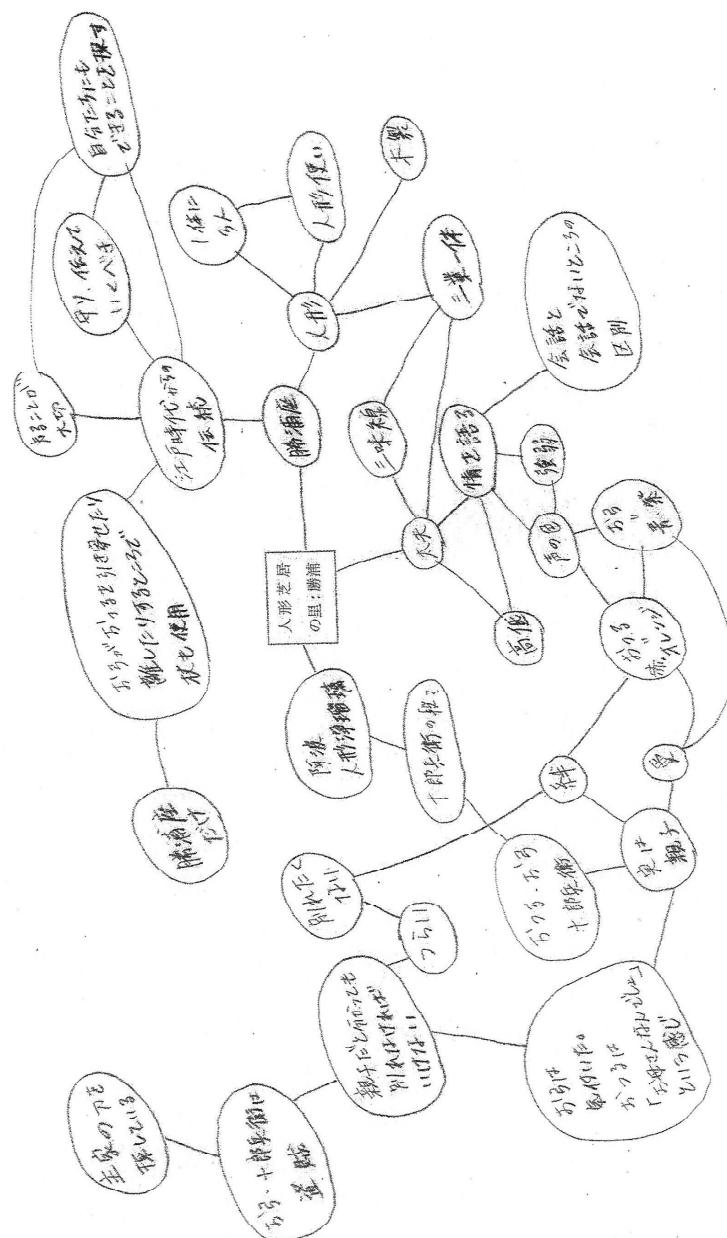
「引き寄せて」



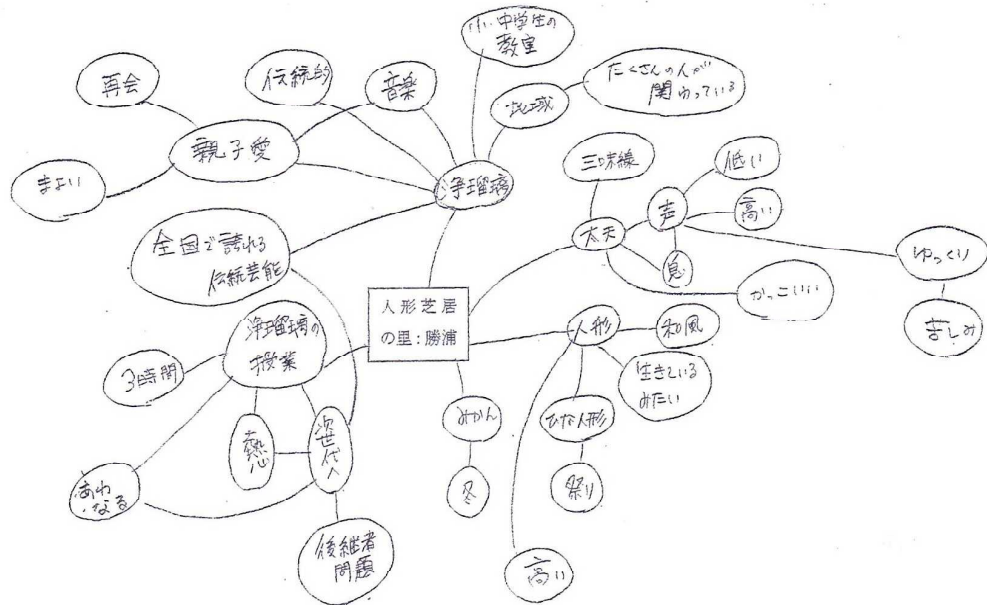
「ふり返り」



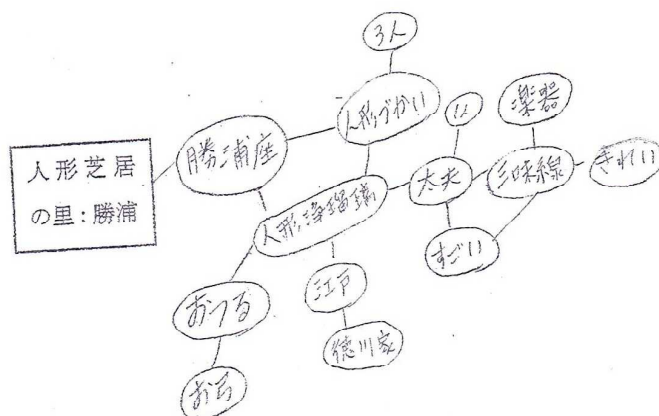
「父母の恵も深き粉河寺」



②生徒 YU のイメージマップ図

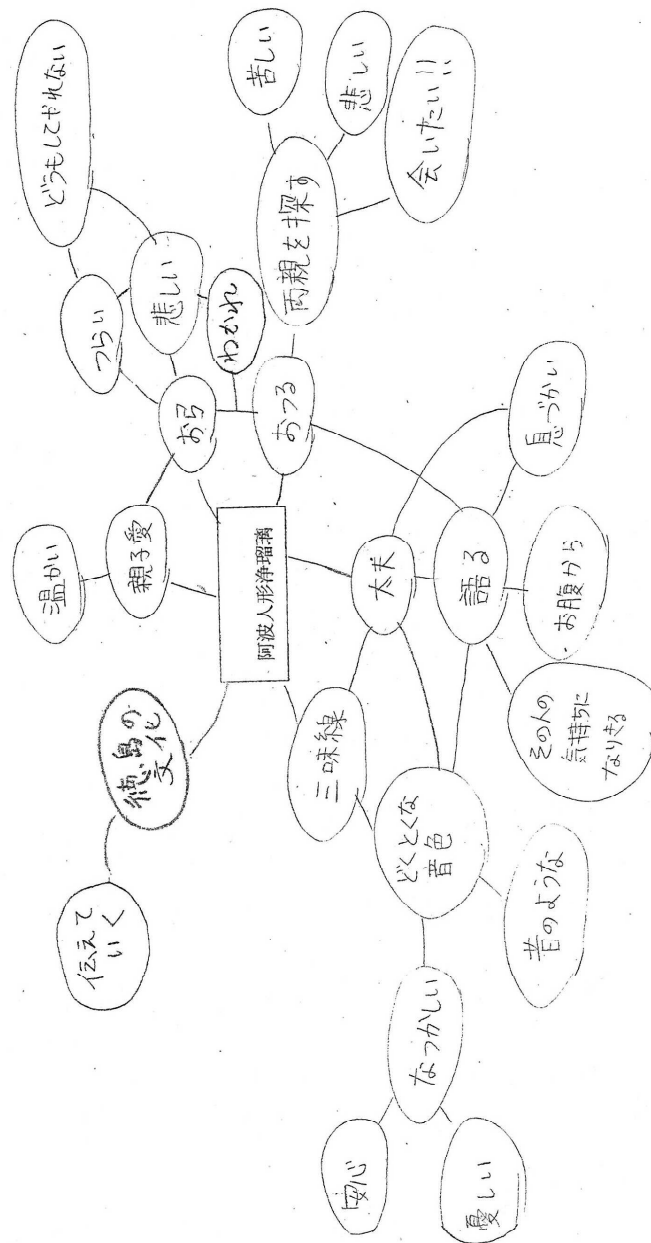


③生徒 TO のイメージマップ図

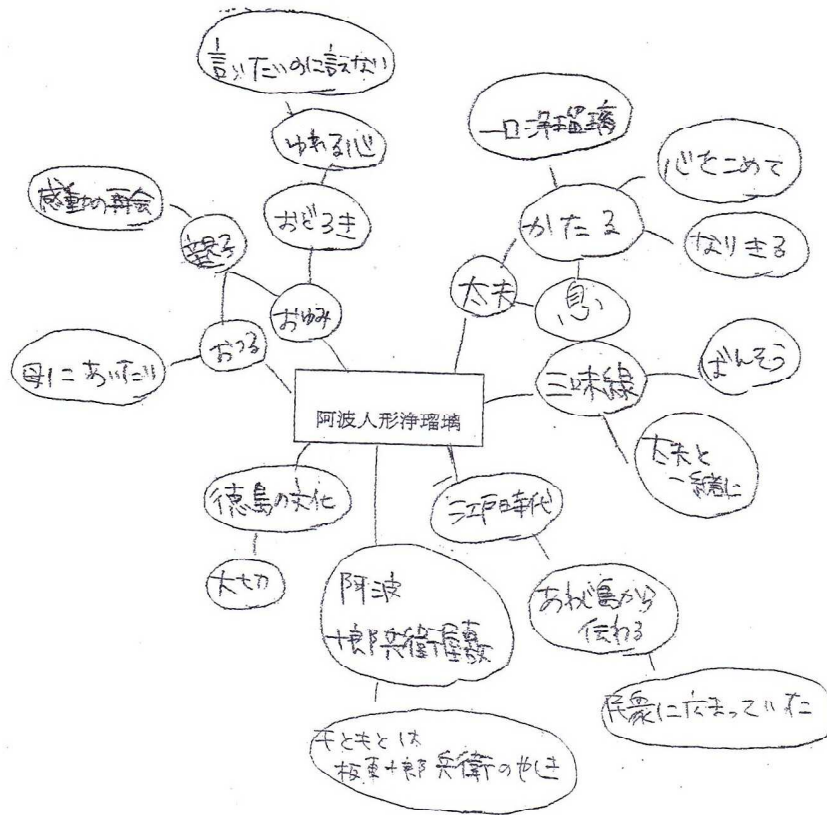


補足資料 15 鑑賞と表現の関連を重視した実践における抽出生徒のイメージマップ図

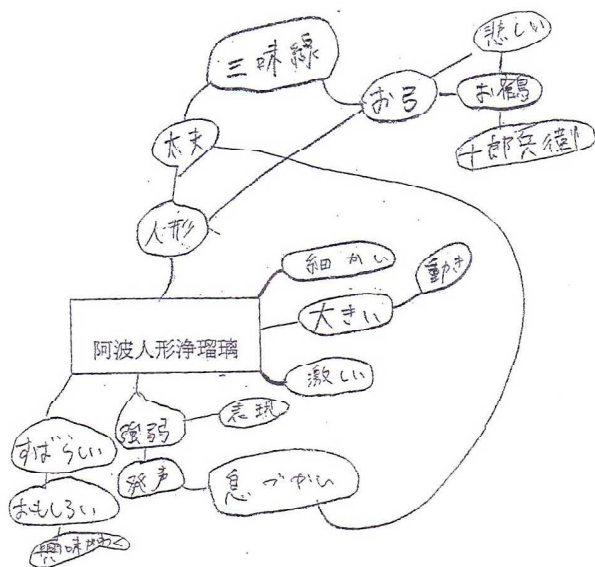
① 生徒 SA のイメージマップ図



②生徒 TT のイメージマップ図



③生徒 KH のイメージマップ図



補足資料 16 《傾城阿波の鳴門》〈順礼歌の段〉を教材とした三つの実践

①第七章における授業実践



第三次 筆者(T1) 地域の伝承者(T2)による指導

地域の伝承者から指導を受け、浄瑠璃を語り三味線や人形にふれる生徒

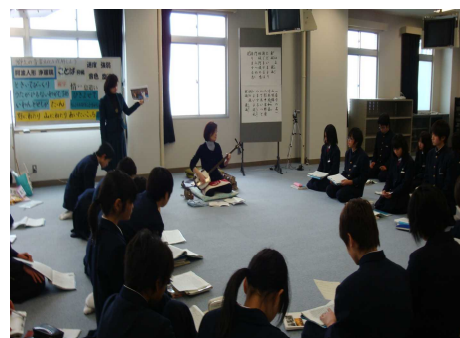
②第八章における授業実践



第二次 筆者(T1) 太夫(T2) 音楽担当教師(T3)による指導

〈順礼歌の段〉の三つの場面を直接的に鑑賞する生徒

③第九章における授業実践



第二次 音楽担当教師(T1) 太夫(T2) 筆者(T3)による指導

太夫の指導を受けながら〈順礼歌の段〉の三つの場面を模倣して語る生徒

謝 辞

多くの方々のご指導とご厚情を賜りながら、研究を進めることができました。これまで主指導教員や副指導教員として、本研究に関わり、ご指導やご助言をしてくださいました上越教育大学や岡山大学、鳴門教育大学、兵庫教育大学の教授のおひとりおひとりに、深く感謝申し上げます。

特に、鳴門教育大学の長島真人教授からは、始終、懇切丁寧なご指導をいただきました。毎火曜日のゼミを通して、何度も書き直すたびに、論が深まっていきました。ここに博士論文を完成することができたのは、時間をいとわず、熱心にご指導してくださいました長島真人教授のおかげだと思っております。厚く厚くお礼申し上げます。また、岡山大学の上田久利教授からは、同郷人として、温かいお言葉をいただきました。さらに、認定試験や論文審査をくださった教授の方々にもお礼申し上げます。いろいろありがとうございました。

授業実践において、生徒の実態に即して実践を試みてくださった勝浦郡A中学校と鳴門教育大学附属中学校の音楽担当教員の方、および、授業に参加してくださった竹本友和嘉太夫、豊澤町子師匠、勝浦座の皆さんにお礼申し上げます。特に、竹本友和嘉太夫からは、〈順礼歌の段〉の語り方や三味線の朱について、教えていただきました。深く感謝申し上げます。

同期の博士課程の院生の皆さん、および、修士課程時代から共に音楽科教育の研究をしてきた友にもお礼申し上げます。特に、松下行馬さんには、楽譜の入力の件で大変お世話になりました。いろいろありがとうございました。

最後に、応援してくれた家族や天国の父母や叔母にも、この場を借りて感謝申し上げます。

平成 27 年 6 月 10 日

川 北 雅 子

